



HELSINGIN YLIOPISTO

Sosiaalisen median sovellukset opetuksessa? Opettajien kokemuksia uusista oppimisympäristöistä.

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2018
Ville Halonen

Ohjaaja: Reijo Byman



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Ville Halonen			
Työn nimi - Arbetets titel Sosiaalisen median sovellukset opetuksessa? — Opettajien kokemuksia uusista oppimisympäristöistä.			
Title Social media apps in education - Class teachers impressions about new learning environments			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutus			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Reijo Byman		Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten luokanopettajat ovat hyödyntäneet sosiaalista mediaa osana opetusta. Tutkimusidea on lähtenyt liikkeelle kysymyksistä, miten tulevaisuuden taitoja opetetaan koulussa ja valmistako koulussa annettava opetus tiedon etsimiseen, käsittelemiseen ja jakamiseen. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, minkälaista vuorovaikutusta luokkayhteisössä tapahtuu sen jäsenten välillä, kun työskennellään verkkopohjaisessa oppimisympäristössä</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena ja sitä varten haastateltiin kolmea Helsingin alueella opettavaa opettajaa. Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja jokaista opettajaa haastateltiin yhden kerran. Haastattelut, jotka kestivät 45-50 minuuttia, nauhoitettiin ja litteroitiin tarkempaa analyysiä varten. Aineisto analysoitiin soveltamalla Grounded Theory –menetelmää. Aineistosta esiin nousseet keskeiset käsitteet muodostavat tutkimuksen rungon.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksen tulokset vahvistivat käsitystä siitä, että sosiaalinen media tuo lisäarvoa opetukseen motivoimalla oppilaita. Se sopii hyvin tutkivaan ja yhteisölliseen oppimiseen, jossa tietoa tuotetaan yhdessä yhteisön eli luokan jäsenten kesken. Sosiaalisen median oppimisympäristöjen käyttäminen on ajantasaistanut oppimateriaaleja ja sen parissa työskenteleminen myös haastaa oppilaat tutkimaan tiedon oikeellisuutta. Sen käyttäminen opetuksessa valmistaa opettajien mielestä oppilaita tulevaisuuteen ja myöhempään työelämään, jossa merkityksellisen tiedon löytäminen ja jakaminen ovat olennaisessa osassa. Ajasta ja paikasta riippumaton työskentely korostuu toimittaessa sosiaalisen median parissa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Sosiaalinen media, oppimisympäristö, yhteisöllinen oppiminen, motivaatio, grounded theory			
Keywords Social media, learning environment, collaborative learning, motivation, grounded theory			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Ville Halonen			
Työn nimi - Arbetets titel Sosiaalisen median sovellukset opetuksessa? — Opettajien kokemuksia uusista oppimisympäristöistä.			
Title Social media apps in education - Class teachers impressions about new learning environments			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Reijo Byman		Aika - Datum - Month and year May 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>The goals.</i> This study examines how class teachers have used social media as part of teaching. The research idea for this study is based on the questions of how to teach skills for future at school and whether the school prepare students for searching and sharing information. In addition, this study examines what kind of interaction occurs in the class community while working in a web-based learning environment.</p> <p><i>The research methods.</i> The study was carried out as a case study and for this purpose three Helsinki-based teachers were interviewed. The interview method was semi-structured theme interview and each teacher was interviewed once. The interviews which lasted for 45-50 minutes were recorded and transcribed for more thorough analysis. The material was then analyzed by using the Grounded Theory method. The key concepts that emerged from the material are the base for this study.</p> <p><i>The results and conclusions.</i> The results of the study confirmed the understanding that social media brings added value to teaching by motivating students. It is well suited for investigative and community-based learning where information is produced jointly among members of the class. The use of social media learning environments has updated learning materials and working with it also challenges students to investigate the correctness of information. Its use in teaching prepares students for the future and working life where finding and sharing of relevant information is of the essence. Work that is independent of time and place is also emphasized when working with social media.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Sosiaalinen media, oppimisympäristö, yhteisöllinen oppiminen, motivaatio, grounded theory			
Keywords Social media, learning environment, collaborative learning, motivation, grounded theory			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	SOSIAALINEN MEDIA	4
2.1	Sosiaalisen median määritelmä	5
2.2	Esimerkkejä sosiaalisen median sovelluksista	9
3	OPPIMISEN ERI MUODOT SOSIAALISEN MEDIAN PARISSA	12
3.1	Tutkiva oppiminen	14
3.2	Yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen	17
4	SOSIAALINEN MEDIA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	19
4.1	Sosiaalisen media osaksi opetusta	19
4.2	Tapoja hyödyntää sosiaalista mediaa opetuksessa	22
4.3	PLE – Personal Learning Environment	23
4.4	Motivaationäkökulma verkkopohjaisten sovellusten käyttämiseen opetuksessa	24
4.5	Opettajien aktiivisuus käyttää sosiaalista mediaa opetuksessa	26
4.6	Haasteet ja mahdollisuudet	27
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
6.1	Tutkimusasetelma ja aineiston hankinta	32
6.2	Haastateltavien valikoituminen osaksi tutkimusta	34
6.3	Aineistonkeruu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla	36
6.4	Aineiston kuvaus ja haastateltavien taustatiedot	38
6.5	Haastattelut ja litterointi	39
6.6	Analyysin valinta	41
6.7	Grounded Theory ja menetelmän soveltaminen tutkimukseen	42
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	49
7.1	O1 – Henkilökohtainen oppimisympäristö	49
7.2	O2 – Google Classroom luokan työskentelyalustana	56
7.3	O3 – Yhteisöllisyys ja tiedon jakaminen digitaalisella fläppitaululla	63
8	LUOTETTAVUUS	71
9	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	76

10	LÄHTEET	82
11	LIITTEET	91

TAULUKOT

Taulukko 1. Tietokoneen omistaminen 16–74-vuotiaiden kotitalouksissa vastaajan iän ja koulutuksen mukaan vuonna 2008 (%) (Tieto- ja viestintätekniikan käyttö 2008, s. 25).	8
Taulukko 2. Nurmea & Jaakkolaa (2002) mukaillen tietokoneavusteisen oppimisen hyödyt ja haitat	29
Taulukko 3. Tutkimusaineistosta esiin koodatut kategoriat	46

KUVIOT

Kuvio 1. Sosiaalisen median elementit (Ahlqvist ym. 2008).	5
Kuvio 2. Tutkivan oppimisen malli (Hakkarinen ym. 2008).	15

1 Johdanto

Sosiaalisen median sekä erityisesti internetin yleistymisen myötä opettajuus on kokenut muutoksen. Opettajat eivät opeta uutta tietoa oppilaille samalla tavalla kuin esimerkiksi pari vuosikymmentä takaperin. Tiedon määrä maailmassa on lisääntynyt valtavasti ja sen saatavuus on aivan eri tasolla kuin koskaan ennen. Tällaista tietomäärää on yhden ihmisen mahdotonta sisäistää, saati siirtää opetuksen muodossa oppilaille. Mitä pidemmälle opetus peruskoulussa sekä sen jälkeisissä koulutusasteissa etenee, on opettaja enemmänkin se, joka osaa ohjata oppilaita etsimään tietoa oikeasta paikasta ja hallitsee pedagogiset menetelmät. Tutkivaan oppimiseen perehtyneet tutkijat Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2008, s. 14) nostavatkin esille kuinka merkityksellisen tiedon löytäminen oikeista paikoista ja sen muuntaminen käyttökelpoiseen muotoon on yhä haastavampaa, minkä johdosta tiedonkäsittelytaitojen hallitseminen tulee korostumaan. Tapscott (2010, s. 129) nostaa esille myös, kuinka tästä valtavasta tietomassasta on helppo löytää omia uskomuksia vahvistavaa tietoa, mutta jättää muu aineisto huomiotta. Kriittisen ajattelun kehittymisen kannalta onkin tärkeää, että sosiaalisessa mediassa toimimista ja sen oikeaoppista käyttöä harjoitellaan, sillä se on yhä enenevässä määrin kansalaistaito ja sen käytön hallitseminen luo pohjaa oppilaiden myöhemmälle tulevaisuudelle. Sosiaalinen media on paikka, jossa olosuhteet uuden vuosituhannen oppimiselle ovat siis hyvät sekä tiedon etsimisen ja jakamisen suhteen että myös yhteisöllisen oppimisen kannalta.

Opetussuunnitelmassa mainitut laaja-alaiset osaamisen taidot voidaan nähdä juuri sellaisina taitoina, joiden oppiminen luo pohjaa menestymiselle oppilaan omalla koulu-uralla, mutta erityisesti myös myöhemmin työelämässä. Tämä siksi, että nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa emme voi tietää tarkalleen, mitä asioita kouluissa tulisi tarkalleen ottaen opettaa. Tulevaisuuden ammatit ovat nimittäin mitä todennäköisimmin sellaisia, joita ei vielä tällä hetkellä ole olemassa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2008, 13). Kyky etsiä tietoa, yhdistellä sitä, verkostoitua ja omaan ympäristöönsä vaikuttaminen ovat kuitenkin sellaisia asi-

oita, jotka voidaan nähdä tärkeinä. Painopisteen siirtyminen yksityiskohtien hallitsemisesta kohti jatkuvaa yhteisöllistä oppimista sekä informaation hakuun ja hallintaan on myös todettu, kun tulevaisuuden osaamistaitoja on tutkittu (Salo, M., Kankaanranta, M., Vähähyppä, K., Viik-Kajander, M., 2011, s. 25).

Sosiaalinen media tavoittaa myös nykyään yhä suuremmissa määrin sekä kouluikäiset että jo työelämässä olevat aikuiset. Siitä on tullut viimeisen kymmenen vuoden aikana osa melkein jokaisen tietokoneen- ja mobiilikäyttäjän elämää. Sen eri palvelut ovat mahdollistavat yhteydenpidon reaaliajassa eripuolille maailmaa ja sen avulla erilaisten tuotosten luominen, etsiminen ja jakaminen ovat saaneet myös uusia ulottuvuuksia. Lisäksi sen parissa vietetään yhä enenevässä määrin aikaa ja se on osittain korvannut informaatiolähteenä perinteisiä medioita. Tämä edellyttää sosiaalisen median käyttäjiltä myös yhä harjaantuneempaa monilukutaitoa, sillä oikean faktatiedon lisäksi sosiaalisessa mediassa liikkuu myös väärää tietoa, vaihtoehtoisia faktoja tai räikeimmissä tapauksissa jopa selvää propagandaa.

Erilaisia sosiaalisen median palveluita ja sovelluksia on tällä hetkellä saatavilla niin paljon, että niiden kanssa sosiaalisen median käyttöä opetuksessa harkitseva opettaja joutuu valinnanvaikeuden eteen. Lisäksi uusia sosiaalisen median palveluita syntyy jatkuvasti ja osa vanhemmista poistuu vähin äänin takavasemalle, kun palvelulle ei ollutkaan kysyntää. Nopeasti muuttuvan kentän vuoksi tärkeintä onkin löytää pintaa syvemmälle pureutuvia tekijöitä, jotka mahdollistavat verkkopohjaisen yhteisöllisen opiskelun sosiaalisen median sovellusten ja palveluiden parissa.

Tämän aineistolähtöisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille, miten sosiaalista mediaa voidaan hyödyntää pedagogisesti perustellusti opetuksessa ja mitkä sosiaalisen median tekijät opettajat ovat kokeneet hyödyllisiksi. Vaikka uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, s. 15) mainitaan sosiaalinen media vain kerran, on se tästä huolimatta olennainen osa sitä, koska sosiaalinen media luo puitteet vuorovaikutukselle ja tiedon jakamiselle, joista puhutaan opetussuunnitelmassa huomattavan paljon. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole etsiä yhtä selkeää vastausta siihen, mikä sosiaalisen median palvelu auttaisi

parhaiten tulevaisuuden taitojen harjoittelussa tai parantaisi oppimistuloksia, vaan antaa pikemminkin laajempi näkökulma sen suomiin mahdollisuuksiin. Tämä ei tietenkään tarkoita, etteivätkö sosiaalisen median eri palvelut nousisivat esille myös nimitasolla tässä tutkimuksessa. Tutkimus on osittain jatkoa omalle kandidaatin tutkielmallani *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sosiaalisen median hyödyntämisestä koulussa (2017)*, jossa tutkin miten Helsingin yliopistossa opiskelevat luokanopettajaopiskelijat kokevat sosiaalisen median hyödyntämisen ja millaiset valmiudet koulutus siihen antaa.

2 Sosiaalinen media

Terminä sosiaalinen media on varmasti tuttu valtaosalle suomalaisia, mutta jos kysyisimme satunnaisesti kadulla vastaantulevilta ihmisiltä, miten he sen määrittelisivät, saisimme varmasti vastauksiksi hyvinkin erilaisia ajatuksia asiasta. Olennaista kuitenkin on, että sosiaalinen media vaikuttaa yhä enenevässä määrin suomalaisten arjessa. Tilastokeskuksen tekemän väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttötutkimuksen (2017) mukaan 16-24-vuotiaista suomalaisista 95% käytti internetiä päivittäin ja koko väestönkin osalta luku 88% viimeisen kolmen kuukauden ajalta. Jonkin asteista kokemusta sosiaalisesta mediasta löytyy siis todennäköisesti valtaosalta väestöstä ainakin välillisesti. Tämä oletama on tutkijan oma ja pohjautuu ajatukseen, että pelkän internetin käytöstä on lyhyt matka sosiaalisen median käyttämiseen. Oletusta tukee myös tilastokeskuksen tutkimus, jonka mukaan yli puolet suomalaisista käytti jotain yhteisöpalvelua ja nuorten keskuudessa (16-24 vuotiaat) yhteisöpalveluiden käyttöaktiivisuus oli jo 89%. (Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö -tutkimus 2017, Tilastokeskus).

Markham (2017, 652-654) korostaa terminologian ja käsitteiden tarkkaa määrittelyä, kun kohteena on digitaalisen ajan ilmiöt. Käsitteenä *sosiaalinen media* onkin uskomattoman laaja ja sen piiriin kuuluvien sovellusten ja palveluiden määrää on todennäköisesti mahdotonta listata aukottomasti. Voimme kuitenkin aina jokaisen sovelluksen kohdalla tarkastella, pitääkö se sisällään sosiaaliselle medialle tyypilliset elementit. Tällöin emme ole vain yksilön oman näkemyksen varassa siitä, mikä on ja mikä ei ole sosiaalista mediaa.

Seuraavissa kappaleissa tutustutaan tarkemmin sosiaalisen median määrittelyyn ja annetaan esimerkkejä siitä, mitkä verkosta löytyvät palvelut ja sovellukset lasketaan kuuluvaksi osaksi sosiaalista mediaa. Silti täysin aukottomia nämä aikaisempiin tutkimuksiin perustuvat määritelmät tuskin ovat, sillä kyseessä on monimuotoinen ja käytännössä jatkuvassa muutoksessa oleva ilmiö.

Sosiaalisen median määrittelyä lisäksi tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan erilaisia oppimisen muotoja, jotka linkittyvät kiinteästi

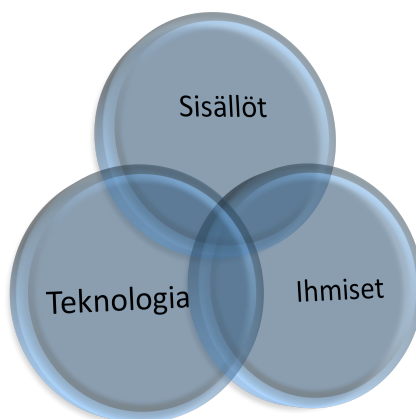
osaksi sosiaalista mediaa ja ovat mainittu myös opetussuunnitelmassa. Tällaiset ovat muun muassa yhteisöllinen ja tutkiva oppiminen.

2.1 Sosiaalisen median määritelmä

Sosiaalista mediaa on tutkittu Suomessa suunnilleen vuodesta 2007 alkaen. Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta sosiaalista mediaa tutkinut Harto Pönkä (2014, s. 11) toteaa, että ajallisesti tarkasteltuna, sillä tarkoitetaan vuosien 2004-2009 maailmanlaajuista ilmiötä, jolloin useat nykyisin suurta suosiota nauttivat sosiaalisen median palvelut perustettiin. Tällaisia suurta suosiota nauttavia sosiaalisen median palveluita ovat esimerkiksi WhatsApp, Facebook, Instagram, Youtube ja Twitter.

Yhden ensimmäisistä sosiaalisen median määritelmää käsittelevistä tutkimuksista julkaisi Teknologian tutkimuskeskus VVT Oy vuonna 2008. Tässä *Social Media Roadmaps* –julkaisussa tutkijat Ahlqvist, Bäck, Halonen & Heinonen (2008, s.13-14) määrittelevät kattavasti sosiaalisen median ja tätä määritelmää pidetään yleisesti ottaen myös varsin hyvänä. Heidän mukaan sosiaalinen media koostuu kolmesta tekijästä: sisällöistä, ihmisistä ja teknologiasta (Kuvio 1). Kun kyseiset käsitteet limittyvät toistensa kanssa syntyy tila, jota kutsumme sosiaalisiksi mediaksi.

Ahlqvist ym. 2008 (Kuvio 1)



Samaisesta tutkimuksesta selviää myös, että sosiaalisen median palveluissa sekä sovelluksissa tärkeintä on, että sisältö niihin tulee käyttäjiltä itseltään tai vaihtoehtoisesti käyttäjien rooli on muuten merkittävä.

Toinen varsin hyvä määritelmä sosiaaliselle medialle löytyy Laitisen ja Rissasen (2007, s. 10) toimittamasta teoksesta *Virtuaalisia yhteisöjä, ajatuksia ja avoimuutta – sosiaalinen media opetuksen ja oppimisen tukena*. He luonnehtivat sosiaalista mediaa ”*Internetin uudeksi kehitysmuodoksi*” ja siitä on erotettavissa kolme keskeistä asiaa. Nämä ovat avoimuus, vuorovaikutus ja viestintämuotojen yhteensulautuminen. Sosiaaliselle medialle on tyypillistä myös se, että ohjelmia ja palveluita tuotetaan yhteisöllisesti. Tällöin niiden käyttäminen on edullista ja ne antavat mahdollisuuden kenelle tahansa julkaista omia tuotoksia.

Laajan käsiteanalyysin perusteella sosiaalista mediaa on tutkinut myös Erkkola (2008, s. 20), joka tarkentaa vielä VVT:n tutkijoiden tekemää johtopäätöstä sosiaalisen median ominaisuuksista. Erkkolan lopputyön mukaan ilmiössä korostuvat juuri vuorovaikutteisuus, käyttäjälähtöisyys, yhteisten merkitysten rakentaminen sekä eritoten niiden teknologiasidonnaisuus. Tämän teknologiasidonnaisen ja rakenteisen prosessin puitteissa yksilöt ja ryhmät rakentavat yhteisiä merkityksiä sisältöjen, yhteisöjen ja verkkoteknologioiden avulla. Se on myös jälkiteollinen ilmiö, jolla on tuotanto- ja jakelurakenteen muutoksen takia vaikutuksia yhteiskuntaan sekä talouteen ja kulttuuriin. Erkkolan tekemään työhön on viitattu myös monissa aiheita koskevissa artikkeleissa, kuten esimerkiksi Liisa Ilomäen toimittamassa *Laatua e-oppimateriaaliin –artikkelikokoelmassa* (2012). Erkkolan määritelmä sosiaalisesta mediasta onkin kattava näkemys siitä, mistä tekijöistä sosiaalinen media muodostuu.

Näitä tähän mennessä mainittuja määritelmiä jatkaa vielä Sanastokeskus TSK (2010). Sen mukaan sosiaalinen media on ”*tietoverkkoja ja tietotekniikka hyödyntävä viestinnän muoto, jossa käsitellään vuorovaikutteisesti ja käyttäjälähtöisesti tuotettua sisältöä ja luodaan ja ylläpidetään ihmisten välisiä suhteita*”. Sosiaalisen median piiriin kuuluvaa toimintaa ovat esimerkiksi yhteisöllinen sisällöntuottaminen, tiedostojen jakaminen, mutta aivan yhtä hyvin se voidaan määritellä myös

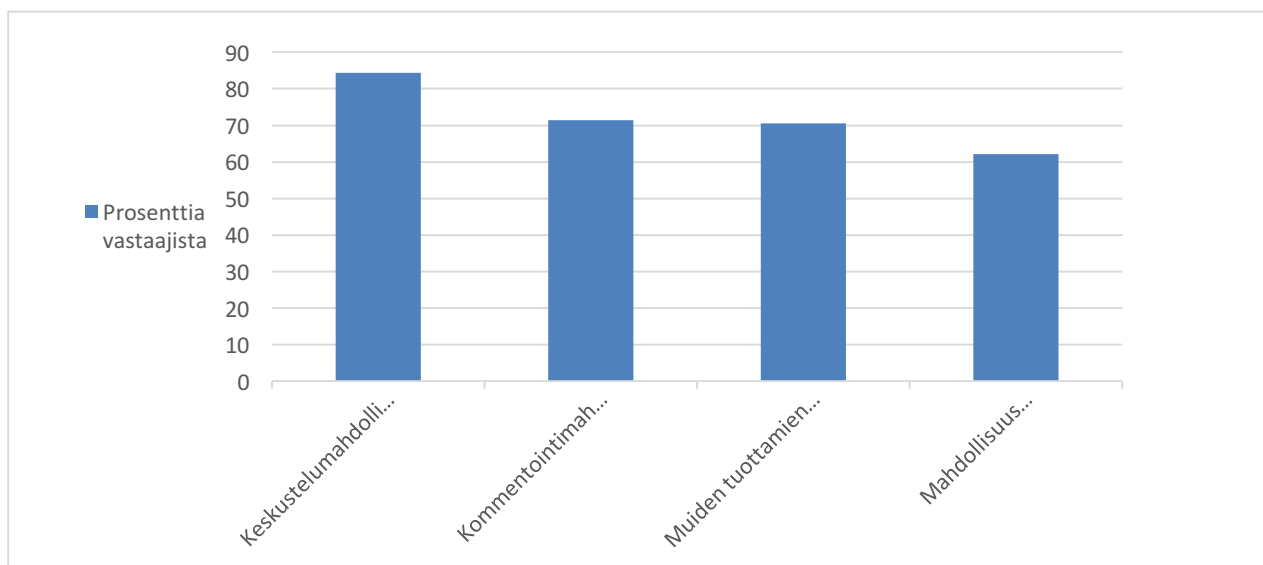
vuorovaikutteisuuteen ja käyttäjälähtöisyyteen perustuvaksi viestintäympäristöksi (Sosiaalisen median sanasto. 2010, s. 14).

On syytä muistaa, että äskeiset sosiaalisen median määritelmät ovat etupäässä käytössä vain Suomessa. Kansainvälisessä kirjallisuudessa sosiaaliseen mediaan viitataan sitä lähellä olevilla käsitteillä. Tällaisia ovat esimerkiksi Web 2.0, social software ja social web. (Pönkä, 2014, s. 36).

Nämä sosiaalisesta mediasta käytettävät määritelmät ovat varsin abstrakteja eivätkä määrittele sosiaalisen median sovelluksia suoraan nimiltä. Kuitenkin VVT:n ja Erkkolan määritelmien mukaan siihen kytkeytyvät olennaisesti myös juuri sovellukset. Suominen (2013, s. 17) ankkuroi sosiaalisen median käsitteen ja itse sovellukset nimiltä muutamiin kansainvälisiin suosikkipalveluihin kuten esimerkiksi Facebookiin ja Youtubeen. Kyseiset sovellukset täyttävät edellä esiteltyt kriteerit, kuten sisällön jakamisen mahdollisuuden sekä yhteisöjen rakentamisen ja ylläpitämisen käyttäjälähtöisesti. Sosiaalinen media on siis kaksitasoinen ilmiö, jolla viitataan toimintatapaan ja prosessiin, mutta myös työvälineisiin eli verkkopohjaisiin sovelluksiin ja palveluihin (Hintikka, 2009, s. 6).

Kun sosiaalisen median käyttäjiltä on itseltään kysytty, mikä tekee verkkopalvelusta sosiaalisen median, listaa yli puolet vastaajista seuraavat ominaisuudet (Taulukko 1): Keskustelu- ja kommentointimahdollisuus, muiden tuottamien sisältöjen lukeminen sekä mahdollisuus tuottaa itse sisältöä.

eBrand Suomi Oy:n, SoMe ja nuoret 2015 –tutkimusta mukaillen (Taulukko 1)



Vaikka vastaajat ovat tässä tutkimuksessa todennäköisesti tarkoittaneet yksinomaan sosiaalisen median viihdekäyttöön linkittyviä sovelluksia, ovat mainitut ominaisuudet sellaisia, että ne pätevät myös oppimiseen liittyviin sovelluksiin. Viihdekäytöllä tarkoitan tässä ja myöhemmissä yhteyksissä sellaisia sovelluksia, joita ei ole lähtökohtaisesti suunniteltu oppimiseen vaan pikemminkin ajanvieteeksi esimerkiksi kuvien jakamisen ja yhteydenpidon kautta. Esimerkkeinä tällaisista sovelluksista voidaan mainita muun muassa Facebook, Instagram ja Snapchat.

Tämä ei silti tarkoita, etteivätkö muutkin verkossa olevat www-sivustot olisi sosiaalista mediaa, sillä aiemmin määritellyn sosiaalisen median käsitteen mukaisia ominaisuuksia ja toimintatapoja on myös monilla muilla sivustoilla (Pönkä, 2014, s. 36). Sosiaalisen median ilmenemismuotoihin kuuluvat lisäksi blogit, podcastit sekä tekstiviestit, jotka tässä yhteydessä käsittävät esimerkiksi Whatsapp tai Facebook Messenger –sovelluksella lähetetyt viestit (Heinonen, 2009, s. 6). Sosiaalisen median sovellusten lukumäärästä saa käsitystä myös siitä, kuinka Lontoon kesäolympialaisia seurannut verkkosivu antoi mahdollisuuden linkittää uutisia yli 300 eri palveluun (Suominen, 2013, s. 13).

Sosiaalisen median historiaa käsittelevässä artikkelissa Suominen (2013, s. 17) kiteyttää sosiaalisen median tarkoittavan internetin käytön uutta vaihetta, jossa

käyttäjän rooli on erilainen kuin aikaisemmin. Se viittaa tällä hetkellä tietyn aikakauden digitaaliseen verkkoviestintään sekä viestinnän multimodaalisuuteen, mutta tätäkään määritelmää ei kannata pitää pysyvänä, sillä sosiaalisen median palvelut ja käyttötavat muuttuvat jatkuvasti.

Nämä sosiaalisen median määritelmät tukevat myös ajatusta, että se sopii hyvin osaksi peruskoulussa tapahtuvaa opetusta. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä sisällöt, joiden parissa oppilaat työskentelevät ja etenkin se, miten työskentely tapahtuu ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii (POPS, 2014, s. 20). Myös se, että määritelmät eivät juurikaan nimeä suoraan sovelluksia nimeltä antaa mahdollisuuden sille, että koulussa hyödynnetään monipuolisesti sellaisia sovelluksia, jotka täyttävät sosiaalisen median määritelmän, mutta mahdollistavat pedagogisesti perustellut ratkaisut. Oleellista on siis ymmärtää, että sosiaalinen media on oppimisympäristö aivan yhtä lailla kuin esimerkiksi luokkahuone tai kirjasto.

2.2 Esimerkkejä sosiaalisen median sovelluksista

Sosiaalisen median määritelmän piiriin kuuluu monia juuri oppimiseen tarkoitettuja sovelluksia. Harto Pönkän kirjoittama *Open somekirja; Sosiaalisen median oppimisympäristöt ja menetelmät* –kirja (2017, 105-199) listaa 82 erilaista opetukseen soveltuvaa sosiaalisen median sivustoa, sovellusta tai ohjelmistokokonaisuutta. Hänen tekemänsä listaus pitää sisällään myös jo aiemmin mainittuja sosiaalisen median viihdekäyttöön suunniteltuja sovelluksia, mutta myös juuri opetukseen ja oppimiseen suunniteltuja sovelluksia. Kyseistä listausta ei ole tarkoituksen mukaista esitellä kokonaisuudessaan tässä, vaan nostan lähempään tarkasteluun ainoastaan ne sovellukset, jotka nousivat esille tämän tutkimuksen asiantuntijahaastattelujen yhteydessä. Kuitenkin tämä 82 eri sovelluksen listaus antaa jo osviittaa siitä, että opetuskäyttöön soveltuvia sovelluksia on paljon ja todellinen lukema opetuskäyttöön soveltuvista sovelluksista on tämän tutkimuksen valmistuessa todennäköisesti vieläkin suurempi.

Esimerkkeinä oppimiseen tarkoitetuista sovelluksista ja palveluista voidaan mainita *Google Classroom* sekä *Microsoft Office 365 Education* -ohjelmakokonaisuudet, jotka ovat suunniteltu ensisijaisesti oppimista varten ja täyttävät sosiaalisen median kriteerit. Ominaisuuksiltaan ja toiminnaltaan ne muistuttavat pitkälti toisiaan, sillä molemmissa on mahdollisuus tehtävien antamiseen, tekemiseen ja palauttamiseen. Googlen sovellukset mahdollistavat lisäksi materiaalien tekemisen ja tallentamisen pilveen sekä niiden jakamisen muille. Vastaavat asiat on mahdollista tehdä myös Microsoft Office 365 Education -ohjelmassa, sillä se sisältää useimmat yrityksen tunnetuista toimisto-ohjelmista. Näistä Googlen ja Microsoftin tarjoamista sosiaalisen median palvelupaketeista onkin muodostunut monelle koululle sosiaalisen median oppimisympäristön peruspalikat (Pönkä, 2017, s. 109-111).

Molemmat sekä Microsoftin että Googlen tarjoamat sosiaalisen median ohjelmistokokonaisuudet vaativat rekisteröitymisen sekä koulun puolesta että jokaisen käyttäjän kohdalta erikseen, mutta ne sallivat ohjelmien käyttämisen myös alle 13-vuotiaiden osalta (Pönkä, 2017, s. 110-111). Näin ollen kyseisiä verkkopohjaisia sosiaalisen median sovelluksia voi hyvin käyttää myös alakoulussa. Tämä ei kuitenkaan poista kouluilta vastuuta tietoturva-asioista, vaan koulut joutuvat perehtymään näihin asioihin aina tapauskohtaisesti ja mahdollisesti kysymään luvan oppilaiden huoltajilta sosiaalisen median sovellusten käyttöön. Lisäksi tämän tutkimuksen julkaisun aikoihin voimaan astuu myös EU:n uusi tietosuojaa käsittelevä asetus (EU 2016/679). Sen sisältämät määräykset tulevat varmasti osaltaan vaikuttamaan siihen, miten kouluissa voi sosiaalista mediaa hyödyntää, mutta tässä tutkimuksessa sen tulevia vaikutuksia ei käsitellä.

Kokonaisvaltaisten sosiaalisen median oppimisympäristöratkaisujen lisäksi tarjolla on myös muita sovelluksia, jotka soveltuvat oppimisen ja opetuksen tueksi. Yksi tällaisista sovelluksista on *Padlet*, joka sopii sekä yhdessä että yksin oppimiseen. Kyseessä on digitaalinen fläppitaulu, jolle esimerkiksi jokainen luokan jäsen voi tuoda ideoita ja ajatuksiaan näkyville (Pönkä, 2017, s.129-130). Toinen kouluissa käytössä oleva sovellus on *Kahoot!*, jossa käyttöönottokynnys on varsin matala. Se sopii tietokilpailujen tekemiseen ja niiden pitämiseen. Sen avulla

voi toteuttaa luokassa myös väittely ja järjestä oikein –tehtäviä ja kyselyitä, ja samalla kerrata jo opittua tietoa (Pönkä, 2017, s.154-155).

Monelle internetin käyttäjälle on tuttu myös *Wikipedia*, joka on internetissä oleva vapaasti muokattava tietosanakirja. Se on kuitenkin vain yksi wiki monien muiden joukossa. Koska se on kaikkien vapaasti muokattavissa, on se sisällöllään uskottoman rikas, mutta juuri tästä syystä sen kohdalla on tärkeää muistaa lähdekritiikki (Pönkä, 2017, s. 139-140).

Näiden oppimista tukevien sosiaalisen median sovellusten lisäksi nuorten suosimia sosiaalisen palveluita on kartoitettu eBrand Suomi Oy:n kyselytutkimuksessa kesällä 2016. Tässä tutkimuksessa 13-29 –vuotiaat Suomessa asuvat nuoret listaaavat sosiaalisen median sovelluksia, joita he käyttävät. Tutkimuksessa on tarkasteltu palveluita jaottelemalla vastaajia eri ikäkatgorioihin. Yleisesti voidaan todeta, että Suomessa asuvien nuorten suosimat sosiaalisen median palvelut keskittyvät paljon viestimiseen. Myös kuvien ja lyhyiden videoiden jakamiseen tarkoitettut sovellukset kuten Instagram sekä Snapchat nousevat selkeästi esille tutkimuksesta. Tärkeä huomio kuitenkin on, että eBrandin tutkimuksen nuorimassa kategoriassa eli 13-17 –vuotiaiden keskuudessa suosituimmiksi sosiaalisen median palveluksi nousevat YouTube ja WhatsApp.

3 Oppimisen eri muodot sosiaalisen median parissa

Toikkasen (2012, s. 25) mukaan sosiaalinen media antaa oppijalle yhä laajemmat mahdollisuudet tavoittaa erilaisia oppiaineistoja, muita oppijoita, ryhmiä, tutkimustuloksia, keskusteluja sekä uutisia. Oppijalla on myös mahdollisuus osallistua kaiken tämän tuottamiseen sen sijaan, että hän olisi vain pelkkä kuluttaja. Opetuksen kohdalla kyse ei myöskään ole pelkästään opettajan tekemästä välinevalinnasta eli jonkun yksittäisen sosiaalisen median sovelluksen valikoitumisesta osaksi opetusta. Kyse on pikemminkin koko toimintakulttuurin muutoksesta, jossa oppimisprosessia muotoillaan yhä paremmaksi. Ideaalitapauksessa oppilaalla olisi siis mahdollisuus etsiä tietoa paikoista, joista hän sitä löytää ja työskennellä sellaisten sovellusten avulla, jotka hänen mielestään tukevat parhaiten oppimista.

Pelkästään materiaalin siirtäminen perinteisistä kirjoista digitaaliseen muotoon ja sosiaalisen median piiriin ei silti tarkoita sitä, että oppiminen tehostuisi tai helpotuisi. Sosiaalista mediaa osana opetusta tutkinut Pönkä (2017, s. 9) korostaa, että oleellista ennen sosiaalisen median ottamista mukaan opetukseen on pohtia, miten opetusta halutaan sen avulla kehittää. Teknologiaperustaisen oppimisen ongelma on ollut monesti ajatus siitä, että uusi teknologia olisi sellaisenaan valmis opetukseen. Usein unohtuu pedagoginen näkökulma, kun ajatellaan, että pelkkä teknologia tai sovellus on itseisarvo. On siis tärkeä miettiä, mitä opetetaan ja opiskellaan luokkahuoneessa kasvokkain opettajan kanssa, mitä verkossa milloin yksin ja milloin yhdessä. Kun eri oppimisympäristöjä hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti, saadaan parhaimmat mahdolliset oppimistulokset. (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen, 2011, s. 60-61)

Sosiaalisen median yhteisöllisen ja avoimen luonteen vuoksi se soveltuu siis osaan didaktisista käytänteistä paremmin kuin toisiin. Sitä voi hyödyntää omatoimisessa oppimisessa, mutta erityisesti se tukee vertaisoppimista, jossa kaikki oppijat oppivat toisiltaan, opettavat toisiaan sekä jakavat näkemyksiään neuvojen muodossa (Toikkanen, 2012, s. 25).

Yhteisöllisessä oppimisessa tieto ja todellisuus rakentuvat siis yhteistyössä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Tällaista tapaa oppia voidaan tarkastella sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Saaristo ja Jokinen (2010, s. 103-104) korostavat, että sosiaalisessa konstruktionismissä tieto ja todellisuus välittyvät ja muotoutuvat sosiaalisissa prosesseissa. Jopa kaikkein konkreettisimmat tosiasiat ovat rakentuneet kielellisten määrittelyjen pohjalta ja yhteisö on tiedon muodostumisen taustalla vaikuttava tekijä. Tieto voidaan siis ajatella sosiaalisena rakennelmana, joka on syntynyt, kun ihmiset ovat tehneet tavoitteellisesti yhteistyötä ja olleet vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Konstruktivismi ei myöskään hyväksy objektiivista ja empirististä epistemologiaa, jonka mukaan objektiivista tietoa maailmasta voisi saada suoraan yksilön havaintojen ja kokemusta kautta. Oppiminen ei ole konstruktivistisen käsityksen mukaan siis passiivista tiedon vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa ja vertaa sitä aikaisempiin käsityksiinsä ja kokemuksiinsa. (Tynjälä, 2000, s. 37-38)

Pedagogisista malleista esimerkiksi tutkiva oppiminen ja yhteisöllinen oppiminen sopivat hyvin käytettäväksi sosiaalisen median kohdalla (Toikkanen, 2012, s. 25). Koska molemmissa näissä malleissa tiedon tuottamisen taustalla on enemmän tai vähemmän yhteisö ja koska tieto on sosiaalisen konstruktionismin mukaan rakentunut sosiaalisissa prosesseissa, voidaan oppimisympäristön laajentaminen luokkahuoneesta sosiaalisen median maailman nähdä luonnollisena jatkumona, kun mietitään mihin suuntaan oppimista kannattaa viedä.

Sosiaalisen median yhdistäminen edelle mainittuihin pedagogisiin malleihin ei tietenkään tapahdu itsestään. Jo tieto- ja viestintätekniikan kehittyminen asettaa omat haasteensa opettajille, sillä opetettavien sisältöjen ja pedagogiikan lisäksi heiltä vaaditaan yhä enemmän teknologista osaamista. Opettajan on vaikea opettaa sellaista, mitä ei itse hallitse, joten ennen kuin opettaja siirtää opetuksen sosiaalisen median pariin, tulee hänen ottaa se itse haltuun tarvittavalla tasolla (Pönkä, 2017, 68). Oman osaamisensa lisäksi opettajan tulee ajatella oppimisympäristön valinnassa sitä, että oppijan tulee pystyä suuntaamaan kognitiivinen kapasiteettinsa opiskeltavan aiheen oppimiseen. Oppimisympäristönä toimiva

sosiaalisen median alusta ei saa olla liian monimutkainen, jolloin oppilas joutuu näkemään ylimääräistä vaivaa sen toimintalogiikan ymmärtämiseen ja tämä on pois itse opiskeltavan asian ymmärtämisestä (Toikkanen, 2012, s. 28).

Kun opettajan tietotekninen osaaminen laitteiden ja sovellusten suhteen on hallussa ja sopiva sosiaalisen median oppimisympäristö valittu osaksi opetustapah-
tumaa, voi hän miettiä erilaisten pedagogisten menetelmien soveltamista niiden
parissa. Verkossa olevien oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen yhteyteen so-
veltuvat ainakin seuraavissa kappaleissa esiteltävät teoreettisiin lähtökohtiin pe-
rustuvat pedagogiset mallit (Ilomäki, 2012, s. 93; Pönkä, 2017 s. 68-94).

3.1 Tutkiva oppiminen

Tutkivassa oppimisessa on Lakkalan (2012, s. 93) mukaan kyse tilanteesta, jossa oppilaat ja opiskelijat nähdään asiantuntijoina, jotka yrittävät ratkaista tutkimuk-
sen kohteena olevaa ongelmaa. Parhaimmillaan se on tutkimustyyppinen pro-
sessi, joka syventää yksittäisen oppilaan ymmärrystä asiasta ja tuottaa samalla
uutta yhteisöllistä tietoa. Samalla se myös opettaa yhteisöllisen tiedonluomisen
taitoja.

Tutkivassa oppimisessa työskentely etenee asteittain syvenevänä prosessina, jossa tarkennetaan esille nousseita kysymyksiä eri tietolähteistä saatavan lisätie-
don avulla (Lakkala, 2012, s. 93-94). Hakkarainen ym. (2008, s. 298-303) ovat
esittäneet tutkivan oppimisen elementit seuraavasti; Lähtökohta tutkivalle oppi-
miselle (Kuvio 2) on kontekstin luominen, tämän jälkeen ongelman asettaminen,
työskentelyteorian luominen, kriittinen arviointi, syventävän tiedon hankkiminen,
tarkentuvan ongelman asettaminen, uuden työskentelyteorian luominen ja lopulta
jaettu asiantuntijuus.



Tutkivan oppimisen osatekijät, Hakkarinen ym. 2008, s. 300 (Kuvio 2)

Olennaista tutkivalle oppimiselle on, että oppilaat lähtevät liikkeelle omista ennakkokäsityksistä ja aikaisemmista tiedoista. Kun tutkimus etenee ja tutkimusongelmia ratkaistaan, syvenee oppilaiden ymmärrys ja mahdolliset aukot sekä virhekäsitykset aikaisemmissa tiedoissa nousevat esille. Merkittävässä osassa on tiedon jakaminen kehittyneiden työkalujen avulla tosille oppimisyhteisön jäsenille (Lakkala & Lallimo, 2002, s. 47).

Kun tutkivaa oppimista lähdetään tekemään, on tutkimuksen kohteeksi valikoituneelle asialle luotava konteksti, joka kytkee asiat eri tieteenalojen merkityksellisiin kysymyksiin, asiantuntijoiden ratkaisemiin todellisiin ongelmiin tai oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Usein tällainen aihepiiri yhdistelee eri oppiaineita. Onnistunut kontekstin luominen virittää oppilaat aidosti ihmettelemään opiskeltavan asian luonnetta. Vaikka opettaja on se, joka määrittelee aihepiirin ja luo asialle kontekstin, on tutkimuksen lähtökohtana lopulta ne asiat, jotka mietityttävät itse oppilaita. Kun oppilaat ovat valinneet oman mielenkiinnonkohteensa opiskeltavasta asiasta, tulee heitä ohjata esittämään omia ennakkokäsityksiä ja tulkin-toja aiheesta. Tavoitteena on, että he oppivat ajattelemaan oppimisen kohteena olevaa ilmiötä sen sijaan, että vain omaksuisivat heille välitetyt tiedot. Oppilaiden

omat ajatukset tulee myös tässä vaiheessa kirjata näkyville, vaikka ne eivät välttämättä olisikaan tieteellisten faktojen mukaisia. Ne kuitenkin luovat perustan ajatusten jakamiselle ja kehittämiselle sekä auttavat kriittisen arvioinnin suorittamisessa. Tutkittavaan ilmiöön perehdytään etsimällä lisää tietoa erilaisista lähteistä, jotka auttavat syventymään tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Tarkentavien kysymysten tekemisessä tarvitaan usein opettajan ohjausta ja tukea. Koko prosessin tulisi tapahtua yhteisössä siten, että kaikki siihen osallistuvat pääsevät näkemään kaiken ryhmässä tuotetun tiedon koko prosessin ajan. Tähän soveltuvat hyvin juuri verkkopohjaiset oppimisympäristöratkaisut. (Lakkala & Lallimo, 2002, s. 47-49)

Lakkala kiteyttää (2012, s. 93-96) tutkivan oppimisen vaativan opettajalta kykyä luoda puitteet yhteisölliseen ongelmanratkaisuun. Työskentelytilanteen organisoinnissa huomioitavia tekijöitä ovat mm. mielekkään teeman valinta, jossa opettaja kiinnittää huomiota mitkä ovat niitä keskeisiä seikkoja, joiden oppimista tutkiva oppiminen nimenomaan edistää. Lisäksi pitää kiinnittää huomiota oppilaiden yhteistoiminnan organisointiin, työvälineiden ja aikataulujen määrittelyyn. Aiemmassa tutkimuksessaan Lakkala ja Lallimo (2002, s. 53) ovat määritelleet vielä tarkemmin sitä, minkälaisia asioita opettajan tulee huomioida, kun työskentelään verkko-oppimisen parissa. He kuvaavat tätä verkkoympäristön ”*kollektiivisen työpöydän*” organisoimiseksi. Siihen liittyy niin verkkoympäristön valinta eli tässä tapauksessa, jokin sosiaalisen median alusta. Tämän ja edellisten lisäksi opettajan tulee huomioida se, miten yhteistoiminnan tuloksena syntyneet tuotokset arkistoidaan. Lisäksi opettajan tulee suunnitella, tutkiiko jokainen oppilas samaa asiaa vai jakaako hän tutkimuksen kohteita erikseen yksittäisille oppilaille tai valikoiduille oppilasryhmille. Valmistelua vaativasta työtavasta huolimatta, tutkiva oppiminen ei ole mekaaninen malli, jota tulisi seurata kirjaimellisesti (Lakkala 2012, s. 93)

Tutkivalle oppimiselle on tyypillistä, että siinä ei voida etukäteen tietää, millainen tutkimusprosessin lopputulos tulee olemaan. Prosessin etenemiseen vaikuttavat nimittäin olennaisesti oppilaiden mielenkiinnonkohteet eikä kaikkia tutkimuksen kohteena olevaan aihealueeseen liittyviä oppisisältöjä voi etukäteen määrittää

(Viilo, Seitamaa-Hakkarainen, Kangas & Hakkarainen, 2013, s. 206). Lisäksi onnistuneen tutkivan oppimisen toteuttaminen vaatii opettajalta omistautuneisuutta sekä oikeanlaista osaamista, jotta oppilaiden oma ajattelu sekä päättely kehittyvät. Parhaiten näiden kykyjen kehittäminen onnistuu, kun opettaja on itse vastuussa kyseisen luokan koko opetuksesta ja edistää tutkivan oppimisen toimintatapaa pitkäjänteisesti osana luokan toimintakulttuuria (Hakkarainen, 2009, s. 221-222).

3.2 Yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen ymmärretään ensisijaisesti työtapana, jossa vähintään kahden hengen ryhmä pyrkii oppimaan jotain yhdessä. Monesti yhteisöllistä oppimista käytetään synonyyminä yhteistoiminnalliselle oppimiselle, jossa pyritään yhteiseen tuotokseen ja siinä työ on usein jaettu yksilöiden välillä pienempiin osatehtäviin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa nämä osissa ratkaistut tehtävät kootaan yhteiseksi tuotokseksi. (Toivola, Peura, Humaloja, 2017, s. 52)

Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan rakenna selvää rajanvetoa näiden kahden termin välillä, vaan puhun yhteisöllisestä oppimisesta, joka kattaa molemmat toimintamallit. Tutkimuksen kannalta on nimittäin olennaista keskittyä siihen, miten oppilaat oppivat toimimalla yhdessä erilaisten sosiaalisten median sovellusten parissa eikä niinkään perehtyä siihen kumman termin alle työskentely milloinkin sijoittuu.

Sekä yhteisölliselle että yhteistoiminnalliselle oppimiselle on ominaista se, että ryhmän jäsenet ovat niissä jollain tavalla riippuvaisia toisistaan. Joko tekemällä yhteistyötä saavuttaakseen yhdessä sovitun päämäärän tai siten, että ryhmä työskentelee sellaisen tavoitteen eteen, jota kukaan ryhmän jäsenistä ei voisi saavuttaa työskentelemällä yksin. (Tissari, Vahtivuori-Hänninen, Vaattovaara, Ruokamo & Tella, 2005, s. 76-77)

Sen sijaan yhteisöllistä ja tutkivaa oppimista yhdistää se, että molemmissa pedagogisissa malleissa oppimisen aikana käytävä keskustelu on julkista. Yhteisöllisessä oppimisessa kaikki ryhmän jäsenet tuova mielipiteitään julki ja osallistujat esittävät väitteitä ja vastaväitteitä. Osallistuvat vertailevat mahdollisia selityksiä ja tekevät yhteisiä johtopäätöksiä. (Arvaja & Mäkitalo-Siegl, 2006, s. 132-133)

Yhteisöllinen oppiminen on tietenkin mahdollista ilman teknisiä apuvälineitä ja verkkopohjaisia sovelluksia. Teknologian tuomat mahdollisuudet kuitenkin tarjoavat oppilaille yhteisöllisen tiedonrakentamisen välineitä. Verkkoympäristö luo oppimisyhteisölle kollektiivisen muistin, jossa tiedon etsiminen, jakaminen, kommunikointi ja esittäminen helpottuvat. Kun tiedonrakentamisen apuvälineenä käytetään tietotekniikkaa, on päämääränä yleensä myös syntyneen tuotoksen julkaiseminen kulloinkin käytetyn verkkoympäristön tietokannassa tai jopa laajemmin. Psykologisesta näkökulmasta katsottuna tietoa on tärkeä tuottaa kaikille yhteisön jäsenille, ei vain opettajalle. Tällä tavoin oppilaasta tulee eräänlainen asiantuntija, ja tämän roolin myötä myös oppimisprosessin luonne muuttuu. (Hakkarainen ym. 2008, s. 275-276)

Hakkarainen ym. (2008, s. 251-255) avaavat vielä tiedon rakentamisen prosessia Marlene Scardamalian ja Carl Bereiterin ajatusten pohjalta. Oppiminen koostuu kolmesta erilaisesta tiedonkäsittelyn tasosta. Ensimmäisenä on *tahaton oppiminen*, jota tapahtuu joka päivä niin arjessa kuin koulussa. Seuraava tiedonkäsittelyn taso on *tietoinen oppiminen*, jossa tietoja ja taitoja kehitetään suunnitelmallisesti. Viimeinen tiedonkäsittelyn portaista on *tiedon rakentaminen* ja tälle on luonteenomaista käsitteellisten luomusten tekeminen ja kehittäminen. Hyvän ympäristön tällaiselle oppimiselle luo yhteisö, jossa työskennellään yhteisen aiheen parissa ja tuodaan esille siihen liittyvää tietoa. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ajateltuna ihminen ulkoistaa itsensä tässä *tiedon rakentamisen vaiheessa* osaksi sosiaalista maailmaa ja samalla hän sisäistää tämän maailman objektiivisena todellisuutena. Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisissä keskusteluissa ja kanssakäymisissä. (Tynjälä, 2000. s. 55)

4 Sosiaalinen media oppimisympäristönä

Sosiaalisen median luonteeseen kuuluu sekä ryhmässä että yhteisössä toimiminen. (Pönkä, Impiö & Vallivaara, 2012, s. 29) Tutkimuksia liittyen sen mahdollisuuksiin osana opetusta on tehty jo useita, mutta monesti ne ovat painottuneet yläkoulujen ja sitä korkeampitasoisten oppilaitosten piiriin tai työpaikoille.

Lähtökohdat sosiaalisen median opetuskäytölle ovat nykyaikaisessa oppimiskäsityksessä, jossa painotetaan yhteisöllistä oppimista sekä tiedonkäsittelyä. Samaiset elementit löytyvät erilaisista verkkopohjaisista sosiaalisen median palveluista. Kun oppimiskäsityksen ja teknologian vastaavuus ovat olleet selkeät, ovat opettajat alkaneet käyttää sosiaalisen median palveluita oppimisen tukena intuitiivisesti (Pönkä ym. 2012, s. 20). On kuitenkin huomioitava, etteivät sosiaalisen median välineet sinällään luo uudenlaista opetusta tai oppimista, mikäli niiden käyttötapoihin ei kiinnitetä huomiota (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 59).

Itse oppimisen näkökulmasta sosiaalinen media antaa silti oppilaalle yhä laajemat mahdollisuudet tavoittaa oppimiseen liittyviä sisältöjä kuten tutkimuksia, keskusteluita sekä uutisia. Arina (2012, s. 88-92) puhuu *pilvioppimisresursseista* ja *pilvioppimisympäristöstä*. Näiden kautta oppilas pääsee käsiksi mm. edellä mainittuihin materiaaleihin, mutta pystyy osallistumaan myös tasavertaisesti sisältöjen tuottamiseen. Tämä myös muuttaa aiemmin vallalla olleita didaktisia käytänteitä, koska opettajakeskeisyys vähenee eikä etukäteen valmistellulle oppimateriaalille ole samanlaista tarvetta, varsinkin jos työtapana on tutkiva ja yhteisöllinen oppiminen (Toikkanen, 2012, 25-29). Tätä ei kuitenkaan pidä ymmärtää siten, ettei opettajan tarvitsisi valmistella opetusta ollenkaan. Hyvänä puolena kuitenkin on, että oppiminen ei ole sidottu konkreettisesti vain yhteen paikkaan, vaan oppimateriaaliin pääsee käsiksi lähes missä ja milloin vain.

4.1 Sosiaalisen media osaksi opetusta

Usein sosiaalinen media on nähty kouluissa lähtökohtaisesti irralliseksi elementiksi, jonka integroiminen osaksi opetusta on vaivalloista. Tämä kuitenkin selittyy

monesti opettajien kapeasta näkökulmasta asian tarkasteluun, mutta yhtä lailla ilmiö voidaan kokea niin suureksi, etteivät opettajien resurssit, ymmärrys ja kyvyt riitä asian haltuun ottamiseen ja sen jalkauttamiseksi osaksi opetusta. (Koskinen, 2014, s. 35; Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 79)

Oppilaiden kannalta sosiaalisessa mediassa on monesti kyse informaalista oppimisesta, jota ei aina koulussa tunnisteta osaksi oppimista. Oppimista tapahtuu oppilaiden luomissa oppimisverkoissa, joita on muodostunut erilaisten verkkoyhteisöpalveluiden pohjalla. Tärkeä osa oppimista onkin autonomia eli oppilaiden toiminnan omaehtoisuus. Tätä oppilaiden omaehtoista toimintaa ja laitteiden hyödyntämistä rajoittaa kuitenkin usein kielteinen suhtautuminen oppilaiden omiin älypuheliin, kun oikeasti ajattelu tulisi kääntää pääläelleen – miten älypuhelimet voivat tukea oppimista? (Koskinen, 2014, s. 34). Ott (2017, s. 192) on väitöskirjassaan nostanut esille huomion, että jostain syystä opettajat suhtautuvat älypuheliin huomattavasti negatiivisemmin, kuin muihin elektronisiin laitteisiin, joita käytetään oppimisen tukena. Resurssipula laitteista ei tietenkään auta kouluja ottamaan sosiaalista mediaa osaksi opetusta (Koskinen, 2014, s. 35). Helposti saatavilla oleva ja monipuolinen oppimisympäristö voi jäädä siis hyödyntämättä, koska suhtautuminen oppilaiden omiin laitteisiin on kielteistä.

Kuitenkin sen mukanaan tuoma avoimuus, julkisuus ja yhteisöllisyys ovat niin isoja asioita, ettemme voi taistella tätä muutosta vastaan vaan opettajien tulee löytää oppimisen kannalta mielekkäät tavat toimia uusissa oppimisen yhteisöissä (Pönkä ym. 2012, s. 120; Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 80). Koulun ja opetusjärjestelmän on myös löydettävä sellaisia pedagogisia menettelytapoja, joiden avulla pystytään vastaamaan muuttuvan tietoyhteiskunnan haasteisiin. Nykyisten oppilaiden ja opiskelijoiden tulee tulevaisuudessa pystyä ratkaisemaan avoimesti määriteltäviä ja monimutkaisia ongelmia yhteistoiminnassa muiden yhteisön jäsenten kanssa, jotka toimivat erilaisissa asiantuntijoiden verkostoissa (Hakkarainen ym. 2008, s. 369). Nykyaikaisen oppimisympäristön rakentaminen edellyttää, että otamme sosiaalisen median sovelluksia osaksi opetustapahtumaa.

Opettajat kaipaavat kuitenkin lisää teknologia resursseja, koulutusta, ohjeita sekä sääntöjä, joiden avulla ottaa sosiaalinen media paremmin mukaan opetukseen.

Sääntöjen selkeyttämiseksi myös opetushallitus on laatinut ohjeet siihen, miten sosiaalinen media otetaan mukaan opetukseen. Ohjeissa huomioidaan se, kuinka sosiaalisesta mediasta on tullut lyhyessä ajassa merkittävä osa yhteiskuntaa. Se tuo mahdollisuuden vaikuttaa ja oppia aktiivisesti osallistuen sekä yhdessä työskennellen. Sen merkitys myös työelämässä on kasvanut. Opetushallituksen ohjeistuksessa korostetaan mediataitoja ja niitä mahdollisuuksia, joita sosiaalinen media tarjoaa sosiaalisten suhteiden rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi. Sitä voidaan pitää sillanrakentajana koulun ja muiden oppimisympäristöjen välille. (Opetushallitus, 2012)

Opetushallituksen ohjeistuksen tavoitteena on edistää opiskelijoiden tasavertaisia mahdollisuuksia oppia hyödyntämään sosiaalista mediaa sekä taata opettajille ja oppilaille turvallinen oppimisympäristö. Ohjeistuksessa myös konkretisoidaan, minkälaisia toimintamalleja kouluun tulisi luoda. On myös huomioitava, että koska yhteiskuntamme toimii nykyään pitkälti tieto- ja viestintätekniikan varassa, ei koulu voi ajatella, etteikö se olisi osa sitä. Näin ollen tieto- ja viestintäteknologia kuuluu olennaisesti osaksi koulua ja koulun tulee tarjota oppilailleen sellaiset välineet, joiden avulla he löytävät paikkansa yhteiskunnassa (Koskinen, 2014, s. 35). Tätä näkökulmaa tukee myös opetussuunnitelmaan (POPS 2014 s. 23) kirjautut työelämä- ja yrittäjyystaidot. Niissä sanotaan, että koulutyö on järjestettävä siten, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa sekä vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta. Olennainen osa on myös harjoitella työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä, yhteistyötä sekä huomata miten tärkeässä osassa vuorovaikutussuhteet ovat. Sosiaalista mediaa käsiteltäessä juuri vuorovaikutus on sana, joka nousee lähes aina mukaan keskusteluun.

4.2 Tapoja hyödyntää sosiaalista mediaa opetuksessa

Kun opettaja suunnittelee sosiaalisen median käyttämistä osana opetusta, on hänen kiinnitettävä huomiota siihen, että sovelluksia ja palveluita hyödynnetään tarkoituksen mukaisella tavalla. Mikäli erilaisia sosiaalisen median sovelluksia ja palveluita yhdistelee, tulee kiinnittää myös huomiota, että verkkoon syntyvä virtuaalinen oppimisympäristö on selkeä. (Pönkä ym. 2012, s. 111)

Oksanen ja Koskinen (2012 s. 59) jaottelevat sosiaalisen median pedagogiset käyttötavat kolmeen eri kategoriaan. Nämä kategoriat ovat *mahdollistava*, *edistäv*ä sekä *transformatiivinen* opetuskäyttö. Jotta oppimisympäristö pysyisi selkeänä niin oppilaille kuin opettajallekin, kannattaa sosiaalisen median opetuskäyttö aloittaa ensiksi *mahdollistavasta* opetuskäytöstä ja edetä siitä taitojen kehittyessä eteenpäin.

Mahdollistavassa opetuskäytössä sosiaalisen median välineitä käytetään perinteisten välineiden sijaan itse pedagogiikkaa muuttamatta. Käytön hyödyt keskittyvät pääasiassa opetuksen ja opiskelun organisointiin sekä resurssien saatavuuteen. Esimerkkinä Oksanen ja Koskinen mainitsevat esimerkiksi tavallisen tekstinkäsittelyohjelman korvaamisen *Google Docs* –palvelulla. *Edistävässä opetuskäytössä* ideana on, että sosiaalisen median palvelut muuttavat opetusta jollain tavalla ja tuovat pedagogista etua. Edistävää käyttöä on mm. ohjattu oppimispäiväkirjojen laatiminen blogeihin ja niiden vertais kommentointi. Edistävää opetuskäyttöä soveltuu hyvin sellaisille opettajille, jotka haluavat tutustua erilaisiin sosiaalisen median välineisiin, mutta joilla ei ole resursseja opetuksen laajempaan uudistamiseen. *Transformatiivisessa opetuskäytössä* sosiaalista mediaa käytetään opetuksen ja oppimisen näkökulmasta täysin uudistetuista pedagogisista lähtökohdista käsin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden itsenäistä ja avointa vertaistoimintaa, jossa oppimisympäristö rakennetaan heidän itsensä valitsemaan yhteisöpalveluun. Sosiaalisen median transformatiivinen opetuskäyttö on myös huomioitava koulun toimintakulttuurissa, sillä yleensä tässä tapauksessa aine-, luokka ja koulurajat saattavat ylittyä (Koskinen & työryhmä, 2014, s. 11). Transformatiivinen opetuskäyttö rinnastuu seuraavassa kappaleessa esitel-

tävään Personal Learning Environment (PLE) -käsitteeseen, jossa oppilaille rakentuu henkilökohtainen oppimisympäristö, joka kattaa verkkopohjaiset oppiympäristöratkaisut.

Yleensä sosiaalisen median opetuskäytössä pyritään vähintään opetusta edistävälle tasolle (Oksanen & Koskinen. 2012, s. 59).

4.3 PLE – Personal Learning Environment

Personal Learning Environment (PLE) on käsite, joka on muodostunut 2000-luvun alussa sosiaalisten verkkoteknologioiden ja –palveluiden yleistymisen myötä. Siihen liittyvät käytännön toteutukset ja tutkimus ovat kehittyneet vasta hieman myöhemmin sitä mukaa, kun sosiaalista teknologiaa kohtaan on alettu kohdistaa enemmän pedagogisia odotuksia (Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 59).

PLE, jonka voi kääntää suomeksi *henkilökohtaiseksi oppimisen ympäristöksi*, yhdistää tavallaan tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen ja liittää sen sosiaalisten verkko-sovellusten yhteyteen. Juntunen ja Laakkonen (2014, s. 62) esittävät, että henkilökohtaisen oppimisen tila muodostuu kolmesta osa-alueesta. Näistä ensimmäinen on oppijan käyttämät työvälineet. Yleensä ne ovat erilainen valikoima internetistä löytyviä työkaluja tai sosiaalisen median palveluita tai muita sovelluksia, joita voidaan hyödyntää oppimisessa. Toinen osa-alue ovat oppimisen verkostot ja yhteisöt. Se koostuu muista oppijoista, joihin oppilas on verkostoitunut joko kasvotusten tai verkon välityksellä. Se kattaa kaikki yhteisöt ja tahot, joihin oppilas kuuluu tai on yhteydessä oppimisprosessin aikana. Koska verkosto voi muodostua erittäin laajaksi, korostuu verkoston sisältämän asiantiedon sijaan se, mistä tietoa voi löytää ja kenen kautta siihen pääsee käsiksi. Viimeisen osa-alueen muodostavat oppilaan omat oppimistavoitteet ja oppimisten strategiat. Näiden kolmen osa-alueen sisällöt ovat kuitenkin jatkuvassa muutoksessa, eikä oppilaan henkilökohtainen oppimisen ympäristö tule koskaan valmiiksi.

PLE:hen kuuluvien erilaisten työkalujen ja palveluiden toiminallisuuksista olennaisia ovat mm. tiedon haku ja kokoaminen, sen järjesteleminen ja mahdollisuus prosessoida sitä. Lisäksi verkostoituminen ja erilaisten näkemysten jakaminen

ovat olennaisia osia, jotka helpottavat oppimisen etenemisen seuraamista ja mahdollistavat sen reflektoinnin. PLE:n tulisi olla jokaisen oppijan kannalta yksilöllinen, aivan kuten on myös jokaisen oppilaan tapa oppia. Tietenkin PLE:n muodostumiseen vaikuttavat koulun ja opettajan asettamat reunaehdot, kuten esimerkiksi se mitä palveluita ja laitteita lopulta oppilaalla on käytettävissä. (Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 63-65)

Koulun resurssien lisäksi reunaehtoja asettavat opettajien ammattitaito ja ne yhdessä määrittelevät, kuinka laajassa mittakaavassa oppilaille pystytään rakentamaan omat henkilökohtaiset oppimisympäristöt. Ideaalitulanteessa se kuitenkin mahdollistaa erilaisten pedagogisten menetelmien sovittamisen sen yhteyteen. Tosielämän ongelmia voidaan lähteä selvittämään verkostojen kautta, oppiminen on läpinäkyvää koko oppimisyhteisölle ja tehdyt työt ja päätelmät jaetaan sen kesken. Lisäksi se mahdollistaa yksilöllisten osaamis- ja oppimistarpeiden huomioinnin ja tukee vertaisarviointia. Samalla myös oppijan tunne omasta osallisuudesta oppimisprosessiin vahvistuu. (Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 79-80)

4.4 Motivaationäkökulma verkkopohjaisten sovellusten käyttämiseen opetuksessa

Tapolan ja Veermansin mukaan (2012, s. 74-76) verkkomateriaalin käyttö voi tarjota opettajalle monipuolisia välineitä oppilaiden kiinnostuksen herättämiseen. Heidän mukaansa tutkimuksissa on havaittu, että mikäli tehtävä tai oppimateriaali kiinnostaa oppilaita, pitää se sisällään todennäköisesti jotain yllätyksellistä, konkreettisia, uusia ja intensiivisiä elementtejä. Teknologia mahdollistaa tässä tapauksessa myös tiedon esittämisen erilaisilla tavoilla kuten videoilla, kuvilla tai animaatioilla. Erilaisten verkkopohjaisten sovellusten käyttäminen onkin oppilaiden mielestä yleensä aluksi mielenkiintoista, mutta haasteena on, miten mielenkiinto saadaan pysymään yllä. Usein tällaisissa verkkoympäristössä toteutetuissa sovelluksissa on kuitenkin mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen, oppimissisällön mukauttamiseen ja sen suunnitteluun, jolloin oppilaalle syntyy tunne siitä, että hän on itse osallisena oppimisprosessin ohjaamisessa.

Oppilaan itseohjautuvuus korostuu silloin, kun toimitaan sosiaalisen median parissa. Se nimittäin edellyttää oppilaalta vastuun ottamista omista tavoitteista, jotta työskentely tukisi oppimista. Sisäinen motivaatio ja orientoituminen oppimiseen ovat silloin eri tasolla, kun esimerkiksi vastaavasti auktoriteetti-ilmastossa oppilaan toiminta muuttuu helposti vain suoritusorientoituneeksi (Tynjälä, 2000, s. 108). Myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014 s. 30) todetaan, että motivaatiota tukevat sellaiset työtavat, jotka vahvistavat itseohjautuvuutta. Juuri luottamus oppilaaseen ja tämän kykyyn itseohjautua kasvattaa oppilaan motivaatiota, erityisesti silloin kun hän saa turvallisissa puitteissa valita itselle sopivat työtavat (Koskinen, 2014, s. 37). Opettajien on siis suotava oppilaille mahdollisuus etsiä itse tietoa ja tutkia haluamiaan kohteita. Tärkeää on itseohjautuvuuteen kasvattaminen.

Verkkopohjaisten sosiaalisen median sovellusten käyttäminen osana oppilaan motivoimista saa tukea myös, kun tutustuu *itse-määräytymisteoriaa* tutkineiden Edward Decin ja Richard Ryanin (2000, s.70-71) tutkimustuloksiin. Heidän mukaansa se, miten opettaja tukee oppilaan autonomista työskentelyä, kasvattaa tämän motivaatiota ja luontaista uteliaisuutta. Sosiaalinen media antaa erinomaisen mahdollisuuden toiminnalle, jossa oppilas tutkii omista lähtökohdistaan opettavana olevaa asiaa. Mahdollisuus valita eri tehtävävaihtoehtoja ja todellisen elämän tilanteiden tutkiminen ovat omiaan virittämään motivaatiota (Tynjälä, 2000, s.108). Tällainen toiminta kuitenkin edellyttää opettajalta hyvää perehtyneisyyttä valitun sovelluksen toimintaperiaatteeseen, sen suomiin pedagogisiin mahdollisuuksiin ja että sovelluksen käyttö opetetaan myös oppilaille.

On myös tunnistettava riskit, joita sosiaalisen median käyttämiseen liittyy. Jos toiminnan tarkoituksenmukaisuus katoaa, muuttuu oppiminen puuhasteluksi, jossa ei ole pedagogista tavoitetta. Motivaation lisäksi olennaista on oppilaan aikaisempi tietopohja opiskeltavasta asiasta. Jos oppilaan tietopohja on liian suppea, koustautuu verkkopohjaisen oppimisympäristön käyttäminen, sillä etenemisvaihtoja on oppilaan kannalta todennäköisesti liikaa. Oppilaalla ei ole resursseja arvioida sitä, mihin asioihin hänen tulisi kiinnittää tarkkaavaisuutensa ja mitkä jättää kokonaan huomiotta. Mikäli oppilas ei onnistu navigoimaan mahdollisessa

informaatiotulvassa, katoaa hänen kiinnostus ja motivaatio asiaa kohtaan. Opettajan antamalla palautteella ja tuella onkin tärkeä merkitys verkko-oppimisen kohdalla. Omilla toimenpiteillään opettaja pystyy hallitsemaan sitä, kuinka paljon erilaista kuormittavaa tietoa oppilaille tulee eteen käsiteltäväksi. (Tapola & Veermans, 2012, s. 77-78)

4.5 Opettajien aktiivisuus käyttää sosiaalista mediaa opetuksessa

Sosiaalista mediaa eniten opetuksessa ovat hyödyntäneet aineenopettajat ja heistä erityisesti äidinkielenopettajat. Vähiten sosiaalista mediaa taas käyttivät opetuksessa 3-6 luokkien luokanopettajat, joista vain alle viidennes oli käyttänyt sitä opetuksessa. Merkittävä tekijä käytön suhteen oli myös opettajien aikaisempi työkokemus. Kun asiaa tarkasteltiin työkokemuksen määrän perusteella, sosiaalista mediaa hyödynsivät eniten opetuksessa opettajat, joilla oli työkokemusta kuudesta kymmeneen vuoteen. Vastavalmistuneiden opettajien keskuudessa sosiaalisen median käyttäminen opetuksessa oli varsin harvinaista. (Oskanen & Koskinen, 2012, s. 59-60)

Opettajien aktiivisuus sosiaalisen median käyttämiselle opetuksessa korreloi sen kanssa, miten hyväksi he kokevat omat tekniset sekä pedagogiset käyttötaidot. Opettajista, jotka arvioivat oman teknisen osaamisen erinomaiseksi, 43% oli käyttänyt sosiaalista mediaa työssään. Vielä suurempi yhteys sosiaalisen median hyödyntämiseen oli sillä, miten opettajat kokivat omat pedagogiset käyttötaidot. Omat pedagogiset käyttötaidot erinomaisiksi arvioineista opettajista kaksi kolmesta oli käyttänyt sosiaalista mediaa työssään (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 61). Toinen tekijä, mikä vaikuttaa opettajan innokkuuteen käyttää sosiaalista mediaa osana opetusta, on hänen omat henkilökohtaiset ennakkokäsityksensä sitä kohtaan. Lisäksi opettajilla saattaa olla vääränlainen käsitys siitä, miten oppilaat oppivat ja kuinka teknologia tukee oppimista. (Blannin, 2015, s. 191)

Äidinkielen aineenopettajien aktiivisuus hyödyntää sosiaalista mediaa opetuksessa pohjautuu todennäköisesti opetussuunnitelmaan, jossa sanotaan vuosiluokkien 7-9. äidinkielen kohdalla, seuraavasti:

Tavoitteena on rakentaa yhteisöllinen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä edistävä oppimisympäristö, joka tarjoaa runsaasti kielellisiä virikkeitä sekä mahdollisuuksia etsiä, käyttää ja tuottaa tietoa laajoistakin tekstikokonaisuuksista myös monimediaisissa ympäristöissä. (POPS 2014, s. 288)

Yhtä lailla opetussuunnitelmassa käsitellään yhteisöllistä oppimista myös vuosiluokilla 3-6 äidinkielen näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa määritellään, että tavoitteena on kielellisesti virikkeinen ja yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus tuottaa ja tarkastella tekstejä myös viestintäteknologian avulla. Äidinkielen oppimisympäristöön kuuluu myös koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta (POPS 2014, s. 161). Opetussuunnitelman puitteissa sosiaalista mediaa olisi myös perustelua hyödyntää alakoulun puolella samoissa määrin kuin mitä aineenopettajat tekevät. Kuitenkin juuri 3-6. luokka-asteilla sitä käytettiin tutkimusten mukaan vähiten (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 60).

Oman empiirisen kokemuksen pohjalta sosiaalinen media on monessa tapauksessa helpoimmin saatavilla oleva koulun ulkopuolinen mediatarjotin, jossa yhdistyy myös mahdollisuus tuottaa ja jakaa omia tuotoksia. Se tarjoaa mahdollisuuden myös laaja-alaiselle oppimiselle, koska erilaisia sisältöjä on tarjolla lukemattomasti.

4.6 Haasteet ja mahdollisuudet

Sosiaalisen median käyttö opetuksessa tuo mukaan myös haasteita. Oksasen ja Koskinen (2012, s. 65-69) mukaan opettajien kokemat ongelmat olivat varsin kirjavia. Yleisimpinä asioina he mainitsivat kuitenkin laitteistojen tai verkkoyhteyksien toimimattomuuden. Osa opettajista on myös raportoinut, etteivät kaikki oppilaat edes halua käyttää sosiaalista mediaa muuta kuin viihtymistarkoituksessa. Myös oppilaiden taitotasojen vaihtelevuus aiheuttaa päänvaivaa siitä, miten sosiaalista mediaa voisi hyödyntää tarkoituksen mukaisesti opetuksessa. Lisäksi

opettajien aika ei yleensä riitä siihen, että he ehtisivät selvittämään mahdollisuuksia, joita sosiaalinen media voisi tarjota (Oksanen & Koskisen 2012, s. 65-69; Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 79). Oksanen ja Koskisen tutkimuksesta ei kuitenkaan selviä, ovatko siinä tutkimuksen kohteena olleet myös sosiaalisen median sovellukset, jotka ovat suunniteltuja oppimisympäristöiksi (esim. Microsoft office 365 Education). Laitteiden toimivuus nousee esille myös Blannin (2015, s. 195-196) artikkelissa, jossa esiin nousee kuinka epäluotettavat yhteydet ja huonosti toimivat laitteet eivät edes innosta opettajia kokeilemaan sosiaalisen median käyttöä opetuksessa.

Oksanen ja Koskinen (2012, s. 65-66) korostavat kuinka tietoturva aiheuttaa opettajille myös epätietoisuutta, mutta tämän lisäksi osa opettajista ilmoitti heidän tekemässään tutkimuksessa, etteivät he koe sosiaalisen median tuovan lisäarvoa opetukseen. Asenne sosiaalisen median sovelluksia kohtaan saattoi siis olla varsin negatiivinen johtuen mitä moninaisemmista syistä. Silti laajenevat oppimisympäristöt ovat mahdollisuus oppimiselle, sillä parhaimmillaan ne voivat personoida opetuksen ja oppimisen, mutta samalla keskeinen haaste miten hyödyntää niitä tarkoituksenmukaisesti (Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010 s. 11-17).

Sosiaalinen median hyväksi puoliksi opettajat listaavat mm. opetuksen ja oppimateriaalin monipuolistumisen ja ajankohtaistumisen. Opetuksen ajankohtaistumisella tarkoitetaan sitä, että käsiteltävät asiat ovat yhteydessä tämän päivän tapahtumiin, mikä motivoi oppilaita paremmin. Opettajat raportoivat myös sosiaalisen median parantaneen vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä niin opettajien kuin oppilaidenkin kesken. Lisäksi tiedonhaku sekä -kulku olivat nopeutuneet selvästi (Oksanen & Koskisen 2012, s. 66-67).

Nurmi ja Jaakkola (2002, s. 110-113) nostavat aiheellisesti esille myös ristiriidan hyötyjen ja haittojen osalta, mikä usein tulee esille, kun puhutaan tietokoneavusteisesta oppimisesta. Vaikka tämä artikkeli on jo yli 15 vuotta vanha, eikä sosiaalista mediaa ole sen kirjoitushetkellä ollut olemassa sellaisena kuin me sen tänä päivänä ymmärrämme, on siinä esitetty taulukko edelleen pätevä, kun mietitään erilaisten sähköisten oppimisympäristöjen vaikutuksia oppimiseen (Taulukko 2).

	Myönteiset vaikutukset	Kielteiset vaikutukset
Havainnollistaminen	Mahdollisuudet edistää ymmärrystä; erilaisten esitysmuotojen käyttö	Kognitiivinen ylikuormitus; asioiden yliyksinkertaistuminen
Motivoivuus ja asenteiden paraneminen	Opetuksesta ja oppimisesta kiinnostavampaa	Tietokoneahdistus; uutuu- den viehätyksen katoaminen
Autenttisuus ja vuorovaikutus	Oppimiskokemusten ja -tilanteiden autenttisuus; oppijakeskeinen toiminta	ajatukseton vuorovaikutus; eksyminen
Kommunikaatio ja informaation laaja saatavuus	Yhteisen viitekehyksen synty; vuorovaikutuksen kasvu; uudet viestinnän välineet ja internet lähteenä	Internetin sisältöjen kyseenalaisuus; kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen väheneminen
Teknistyvään maailmaan sopeutuminen	Uuteen teknologiaan tottuminen ja teknisten taitojen paraneminen...	...muiden perustaitojen kustannuksella; teknologinen riippuvuus

Nurmea & Jaakkolaa (2002) mukaillen tietokoneavusteisen oppimisen hyödyt ja haitat (Taulukko 2).

Oksanen ja Koskinen epäilevät tutkimuksensa lopussa, että osa sosiaalisen median mahdollisuuksista jää hyödyntämättä, koska opettajankoulutus ei kannusta riittävästi sen käyttöön. Heidän mukaansa opettajankoulutuksessa tulisi panostaa enemmän tieto- ja viestintätekniikan teknisten ja pedagogisten käyttötaitojen kehittämiseen, koska se näyttäisi parantavan sosiaalisen median käyttövalmiuksia koulussa tapahtuvassa opetuksessa. (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 65- 67). Koulutukseen panostaminen auttaisi todennäköisesti myös vähentämään tietokoneavusteisen oppimisen kielteisiä vaikutuksia. Koulutuksen puutteen nostaa esille myös Blannin (2015, s. 194), mutta yhtä lailla tärkeää on, että kouluissa on riittävästi saatavilla laitteita, joiden avulla sosiaalista mediaa pystyy hyödyntämään.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on esitellä tapoja, miten sosiaalista mediaa pystyy hyödyntämään osana opetusta ja miten opettajat ovat kokeneet sen vaikutukset oppimisen edistämisessä.

Straus ja Corbin (1998, s. 36-38) kirjoittavat siitä, kuinka tutkimusongelma voi ilmetä tutkijalle monella eri tapaa. Se voi syntyä tutkijan oman kokemuksen pohjalta, ilmetä ristiriitana aiemman tutkimuksen ja empiirisen kokemuksen välillä. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen media on valikoitunut tutkimuksen kohteeksi, koska se on jo muuttanut kouluissa tapahtuvaa opetusta ja oppimista ja tulee todennäköisesti muuttamaan sitä yhä edelleen. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajien halukkuus siirtyä käyttämään sosiaalisen median käsitteen alle kuuluvia sovelluksia on vielä kuitenkin niukkaa etenkin alakoulun puolella (ks. s. 26-27). Tarve oppimisympäristöjen monipuoliselle käytölle, teknologian hyödyntämiselle sekä yhteisöllisten oppimisympäristöjen käyttäminen osana opetusta on silti nostettu esiin opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaiden tulee saada erilaisia kokemuksia yhteisöllisten palveluiden käyttämisestä ja kuinka opettajan tulee rohkaista oppilaita epäselvän ja ristiriitaisen tiedon äärellä olemiseen (POPS 2014, 20, 101, 157). Lisäksi tutkijan oma mielenkiinto aihetta kohtaan on merkittävästi vaikuttanut siihen, että se on valikoitunut tutkimuksen aiheeksi.

Yksi osa tätä tutkimusta on myös erilaisten pedagogisten mallien ja sosiaalisen median käsitteen alle kuuluvien verkkopalveluiden ja oppimisympäristöjen esittely, sillä ne liittyvät olennaisesti tutkimusaiheeseen. Nämä asiat on käsitelty tämän työn aiemmissa luvuissa.

Tähän lähtökohtaan perustuen tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi ovat valikoituneet seuraavat:

- 1) Miten opettajat ovat hyödyntäneet sosiaalista mediaa opetuksessa?
- 2) Miten oppiminen tapahtuu sosiaalisten median sovellusten parissa?

Kuten aiemmissa luvuissa olen tuonut esille, on sosiaalinen media laaja ilmiö ja se on jatkuvassa muutoksessa. Sosiaalisen median määritelmän alle mahtuu laaja skaala niin viihdekäyttöön tarkoitettuja sosiaalisen median sovelluksia kuin myös alusta pitäen oppimisympäristöiksi suunniteltuja alustoja. Tutkimusta ei ole rajattu koskemaan vain yhtä sosiaalisen median palvelua vaan tutkimuksen kantavana teemana on verkkopohjaisten sosiaalisen median sovellusten pohjalle rakentuva oppimisympäristö. Näin ollen tutkimukseen valikoituneilla ja sitä varten haastatelluilla opettajilla, on ollut kouluissaan käytössään erilaisia sovelluksia sekä erilaiset tekniset laitteet niiden hyödyntämiseksi. Olennaista on ollut se, että oppiminen ja opiskelu ovat tapahtuneet teknologian avustamana sosiaalisen median sovellusten kautta ja prosessissa on ollut kanssakäymistä joko oppilaiden välillä, oppilaan ja opettajan välillä tai sekä että.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen, miten olen toteuttanut tutkielmani ja minkälaisia metodisia ratkaisuja olen käyttänyt. Tieteenfilosofinen näkökulma tutkimuksessa on kytköksissä fenomenologis-hermeneuttiseen ajatukseen, jossa tutkitaan kokemuksia (Laine, 2007, s. 29-31). Kokemukset tämän tutkimuksen kohdalla ovat haasteltujen opettajien kuvailemat tapahtumat ja esimerkit siitä, miten sosiaalista mediaa on hyödynnetty opetuksessa ja pyrin tutkimuksessani tulkitsemaan opettajien ilmaisuja siten, että lopullinen tulkinta on mahdollisimman oikea. Tässä tutkimuksessa käytettävä aineistolähtöinen analyysitapa edellyttää, että tutkimusta tehdessä tiedostetaan olemassa olevat teoreettiset mallit, mutta tutkimuksen ajaksi ne tulee laittaa sivuun (Laine, 2007, s. 35, Urquhart, 2013, s. 53). Tutkimukseen liittyvät olennaiset teoriat ja käsitteet olen esitellyt aiemmissa luvuissa.

6.1 Tutkimusasetelma ja aineiston hankinta

Tutkimukseni on menetelmältään laadullinen tapaustutkimus ja siinä halutaan lisätä tietämystä valitusta ilmiöstä perehtymällä siihen tutkimuksen kautta. Schwandtin ja Gatesin (2017, s. 341) mukaan tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena voi olla melkein mikä vain – kuten vaikkapa tapahtuma, ihminen tai ilmiö. Tyypillistä tapaustutkimukselle on, että siinä tutkitaan intensiivisesti yhtä tapausta tai pientä joukkoa tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, s. 190) Lisäksi Robert K. Yinin mukaan (2009, s. 4) ominaista tapaustutkimukselle taas on, että siinä tutkimuksen kohdetta pyritään ymmärtämään miten- ja miksi- kysymysten avulla. Sitä käytetään usein myös esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteen aloilla.

Tutkimalla tapausta tai joukkoa tapauksia pyritään siis lisäämään ymmärrystä ilmiöstä eikä tavoitteena ole aina tuottaa yleistettävää tietoa tutkimuksen kohteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 45). Tapaustutkimuksella saatua tietoa ei pidä kuitenkaan väheksyä ja Flyvberg (2004, s. 393) toteaaakin, että tapaustutkimuksen yleistävyys on riippuvainen tutkimuksen kohteesta ja siitä, minkälaisen päättelyn perusteella tapaus tai koe on valikoitunut tarkasteluun. Tästä syystä haastattelu kohdennetuille henkilöille palvelee tätä tutkimusta

parhaiten. Alastalo ja Åkerman (2010, s. 373-374) muistuttavat myös, että tapaustutkimuksessa haastattelussa kiinnostuksen kohteena eivät ole itse asiantuntijat vaan ilmiö, josta heillä on tietoa ja heidän valikoitumisensa haastatteluun perustuu esimerkiksi heidän instituutionaaliseen asemaansa.

Tämän tutkimuksen tulosten kautta ei voida tehdä yleistyksiä kaikkiin sosiaalista mediaa opetuksessaan käyttäviin opettajiin tai siihen, miten sosiaalisen median sovelluksia tulisi hyödyntää opetuksessa. Tarkoituksena on luoda katsaus opettajien näkökulmiin miten- ja miksi- kysymysten avulla ja tätä kautta lisätä ymmärrystä verkkopohjaisten sosiaalisen median sovellusten käytöstä opetuksessa. Esimerkiksi miksi sosiaalinen media on valikoitunut osaksi opetusta jossain kohtaa opetusta, miten se on hyödyttänyt tai monipuolistanut opetusta verrattuna aikaisemmin käytössä olleisiin metodeihin. Tutkimuksen tekemisen taustalla on myös halu hyödyntää sen tuloksia oman ammattitaidon kehittämisessä.

Tutkielmani aineiston hankinta on tapahtunut haastattelemalla kolmea Helsingissä toimivaa luokanopettajaa, jotka ovat hyödyntäneet sosiaalista mediaa omassa opetuksessaan. Kyseessä on siis tapausten joukko, jotka kytkeytyvät toisiinsa siten, että jokaisella opettajalla on kokemusta sosiaalisen median käytöstä osana opetusta pääsääntöisesti alakoulun puolella.

Tapaustutkimuksessa on myös yleistä, että aineistoa hankitaan monipuolisesti ja erilaisilla menetelmillä, esimerkiksi havainnoimalla (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, s. 199). Tätäkin tutkimusta olisi voinut laajentaa tekemällä havainnointia haastatteluun osallistuneiden opettajien luokissa silloin, kun he käyttävät sosiaalista mediaa opetuksessaan. Haastattelun avulla nimittäin saadaan selville miten tutkittavat ajattelevat, tuntevat tai uskovat, mutta ne eivät silti kerro mitä todella tapahtuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 201). Tässä tutkimuksessa aineisto on kuitenkin hankittu vain haastattelemalla, sillä havainnointi olisi tämän tutkimuksen kokoon nähden vaatinut kattavan seurantajakson haastatteluun osallistuneiden opettajien luokissa ja sen toteuttamiseen ei ollut resursseja. Lisäksi tutkimuksen kohteena ovat juuri opettajien näkemykset ja kokemukset siitä,

miten sosiaalisen median sovellukset ja verkkopalvelut ovat toimineet osana opetusta. Tapaustutkimukselle ominaisten aineiston hankintakriteerien osalta tutkimus käsittää siis vain haastattelut.

6.2 Haastateltavien valikoituminen osaksi tutkimusta

Aineiston luotettavuutta on pyritty lisäämään suorittamalla tarkoituksenmukainen otanta, jossa tietoa hankitaan sellaiselta taholta, jonka voidaan katsoa omaavan asiasta tietoja asiantuntijuutensa perusteella (Patton, 2002, s. 230). Oletuksena on myös, että opettajille suunnattu laaja määrällinen tutkimus ei todennäköisesti tuottaisi toivottua tulosta aiheesta, joka on kuitenkin varsin uusi koulumaailmassa. Tätä olettamusta tukee myös aikaisempi tutkimus sosiaalisen median opetuskäytön yleisyydestä, joten iso otanta tuskin tuottaisi tutkimuksen kannalta samalla tavalla relevanttia tietoa (Oksasen & Koskinen 2012, s. 67).

Tarkoituksenmukaisen otannan vahvuus on silti myös sen heikkous, sillä etukäteen on mahdotonta tietää, ovatko tutkimukseen valikoituneet muutamat henkilöt oikeasti niitä, joilta saadaan paras asiantuntijatieto. Eskola ja Suoranta (1998, s. 18) puhuvat harkinnanvaraisesta otannasta ja korostavat sitä, että tutkimuksen kohteeksi valikoituminen on riippuvaista siitä, kuinka tarkasti tutkittavan ilmiön tunnusmerkit on etukäteen määriteltä ja mihin määrittely on perustunut.

Tähän tutkimukseen valikoitui kolme opettajaa, jotka olivat hyödyntäneet sosiaalisen median sovelluksia ja verkkopalveluita omassa opetuksessa. Valikoitumisprosessi haastatteluun käynnistyi tutkijan esittämällä tiedustelulla Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan graduseminaarissa loppuvuonna 2017, olisiko muilla siihen osallistuneilla kontakteja opettajiin, jotka käyttävät kyseisiä sosiaalisen median palveluita opetuksessaan. Tätä kautta saatiin ensimmäisen vinkki opettajasta, jolla voisi mahdollisesti olla asiantuntijatietoa tutkimuksen aiheesta. Lisäksi aiheesta lähetettiin tiedustelu heti vuoden 2018 alussa *Alakoulun aarreaitta* ja *Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa* -Facebook-ryhmiin ja sellaisiin Whatsapp-ryhmäkeskusteluihin, joissa tutkijana olin itse jäsen ja jotka koostuivat joko luokanopettajista sekä luokanopettajaopiskelijoista. Whatsapp-ryh-

mien kautta löytyi kaksi opettajaa lisää, jotka olivat käyttäneet opetuksessaan sosiaalisen median palveluita. Varmistaakseni vielä, että opettajat olivat ymmärtäneet sosiaalisen median käsitteen oikein ja sen, että se olivat käyttäneet käsitteen alle kuuluvia sovelluksia ja palveluita opetuksessaan, kävin heidän kanssaan lyhyen viestittelyn. Sosiaalisen median sovelluksiksi hyväksyttiin tämän tutkimuksen yhteydessä kaikki Pönkän esittelemää 82 erilaista (2017, s. 105-199) sovellusta. Ennen haastattelua toteutetuissa viestittelyissä saatiin varmistus siitä, että he ovat asiantuntijoita ainakin itse esille tuomiensa sovellusten osalta ja ne löytyivät Pönkän esittämältä listaukselta.

Lisäksi kriteerinä oli, että opettajien oli tullut opettaa omaa luokkaa vähintään kolmen kuukauden ajan eli käytännössä katsoen lukuvuoden 2017-2018 alusta alkaen. Aikaisemman tutkimustiedon mukaan teknologia-avusteisen oppimisen tulokset ovat parempia, kun luokkaa opettaa lähtökohtaisesti yksi ja sama opettaja, joka edistää kyseistä toimintakulttuuria (Hakkarainen, 2009, s. 221-222). Kun varmuus opettajan yhtäjaksoisesta opetustoiminnasta luokan kanssa ja sosiaalisten median sovellusten käyttämisestä syntyi, sovittiin haastattelut pidettäväksi mahdollisimman nopeasti ja ne kaikki toteutettiin vuoden 2017-2018 vaihteessa.

Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa –Facebook -ryhmään laitettu tiedustelu mahdollisista haastateltavista toi esille myös muutamia potentiaalisia henkilöitä, jotka olisivat kriteeriensä puolesta voineet osallistua tutkimukseen. Tässä vaiheessa tutkimukseen oli lupautunut jo kolme opettajaa, joista yksi oli haastateltu. Näiden Facebook –ryhmän kautta ilmoittautuneiden henkilöiden osalta haastatteluja ei sovittu toteutettavaksi, sillä alustavien keskustelujen jälkeen kävi selväksi, että heiltä ei olisi ollut saatavilla merkittävästi erilaisempaa tietoa kuin mitä jo yhdestä aikaisemmin toteutetussa haastattelussa oli tullut ilmi. Kyseisiin henkilöihin pystyisi myöhemmin olemaan yhteydessä, mikäli tarvetta ilmenisi. Tutkimusta lähdettiin näin ollen toteuttamaan kolmen haastateltavan osalta ja lähtökohtaisesti ajateltuna sitä voi pitää riittävänä, sillä laadullisessa tutkimuksessa otoksen kokoa tärkeämpää on, että tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on ollut asiantuntijatietoa aiheesta (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 85-89).

6.3 Aineistonkeruu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla

Hirsjärven ym. (2004, s. 194-196) mukaan haastattelun etuina ovat muun muassa, että tällä metodilla pystytään sääntelemään tiedonkeruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisäksi haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä ja vastausten tulkinnalle jää paremmin tilaa. Myös jos tutkijan on vaikea ennustaa vastausten suuntia etukäteen (esim. vähän tutkittu aihe), sopii haastattelu hyvin aineistonkeruumenetelmäksi.

Erilaisia haastattelumenetelmiä on kuitenkin useita, joten tarkennetaan tässä kohtaa, että haastattelut tapahtuvat puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joka on varsin tyypillinen metodi laadullisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi Brinkmann (2017, s. 579-580) kuvailee menetelmän etuina olevan mm. kuinka sitä käyttämällä on mahdollista saada selvennyksiä vastauksiin ja syventyä aiheeseen, kun haastattelijalla on mahdollisuus viedä keskustelua siihen suuntaan, jonka kokee tutkimuksen kannalta tärkeäksi.

Haastattelu mahdollistaa myös sen, että tarvittaessa haastateltaviin voidaan olla myöhemmin yhteydessä, mikäli tutkimus sitä vaatii. Silti täysin ongelmaton haastattelu ei aineistonkeruumenetelmänä ole. Hyvän haastattelun tekeminen vaatii myös huolellisia etukäteisvalmisteluita, jotka pitävät sisällään esimerkiksi haastattelijan rooliin perehtymistä. Lisäksi haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa haastateltava saattaa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tai että haastateltava antaa joistakin aiheista tietoa, vaikka niistä ei olisi edes kysytty. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkija osaa tulkita haastateltavan vastauksia, koska haastattelu on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista ja vastauksiin vaikuttavat usein myös kulttuuriset taustat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 195-196)

Onnistuneen haastattelun kannalta olennaisessa osassa ovat myös kysymykset, jotka esitetään haastattelussa. On hyvä tiedostaa, että etukäteen suunnitellut kysymykset tulevat mahdollisesti muuttumaan jopa haastattelun ollessa käynnissä. Kysymyksien muotoutumiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten perehtyminen ai-

heesta kirjoitettuun niin akateemiseen kuin ei-akateemiseen kirjallisuuteen etukäteen sekä tietenkin myös tutkijan omat ajatukset. Haastattelu myös räätälöidään aina enemmän tai vähemmän sen mukaan ketä haastatellaan. Tästä huolimatta kysymyksiä ei välttämättä pysty esittämään haastattelutilanteessa niin kuin on etukäteen ajatellut, mutta huolellinen perehtyminen aiheeseen auttaa mahdollisten jatkokysymysten esittämisessä. Kysymyksissä tärkeintä on, että ne antavat tukea haastattelun tekemisessä ja että tutkija keskittyy haastateltavan puheeseen. (Rapley, 2004, s. 17-18; Alastalo & Åkerman, 2010, s. 378-379).

Tutkimuksessa käytetyn teemahaastattelun kysymykset muodostuivat oman kandidaatintutkielmaani *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sosiaalisen median hyödyntämisestä koulussa (2017)* pohjalta. Tuota tutkimusta varten olin laatinut teemahaastattelurungon. Se oli syntynyt omien pohdintojen perusteella siitä, mitä asioita haastateltavilta kannattaisi kysyä, jotta asiaa pystyisi tutkimaan. Vaikuttavana taustakirjallisuutena on tuolloin ollut mm. Harto Pönkän (2014) kirjoittama *Sosiaalisen median käsikirja*, josta olen hakenut taustatietoa sosiaalisen median opetuskäytön eri mahdollisuuksista. Tätä aiemmin tekemääni teemahaastattelurunkoa muokattiin tähän tutkimukseen paremmin sopivaksi. Kandidaatintutkielman tekemisen yhteydessä ilmeni, että osa haastattelukysymyksistä oli toistensa kanssa päällekkäisiä, esimerkiksi osaksi epäselvien sanavalintojen takia. Ne eivät näin ollen tuoneet lisäinformaatiota ja tästä syystä teemahaastattelurungon sanamuotoja tarkennettiin tämän tutkimuksen kohdalla. Osittain haastattelun onnistumiseen aikaisemmassa tutkimuksessa on varmasti vaikuttanut myös haastattelukokemuksen puute. Tämän tutkimuksen kohdalla haastattelurunkoon lisättiin myös kokonaan uusia kysymyksiä, koska tutkimuksen kohde ja laajuus ovat tässä hieman erilaiset kuin edellisessä tutkimuksessa. Haastatteleamalla saatu aineisto on tässä tapauksessa laadukkaampaa haastattelijalle kertyneen haastattelukokemuksen kautta.

Punaisena lankana haastatteluissa on ollut selvittää, mitä sosiaalisen median verkkosovelluksia on käytetty, miten niitä on käytetty, minkälaisia hyötyjä niiden avulla on saavutettu ja onko oppiminen ollut yhteisöllistä? Teemahaastattelussa käytetyt haastattelukysymykset löytyvät kokonaisuudessaan liitteenä tutkimuksen lopusta (Liite 1).

6.4 Aineiston kuvaus ja haastateltavien taustatiedot

Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta Helsingissä toimivan luokanopettajan haastattelusta. Kestoltaan haastattelut ovat olleet 45-50 minuuttia ja niiden toteutuksesta on vastannut tutkija itse. Litteroituna materiaalin pituus on ollut yhteensä 32 liuskaa tekstiä, kun kirjasinkoko on ollut 11 ja riviväli 1,0.

Tämän työn yhteydessä haastatteluun osallistuneista opettajista käytetään seuraavia nimityksiä: Opettaja 1 (O1), Opettaja 2 (O2) ja Opettaja 3 (O3). Jokaiselta haastateltavalta kartoitettiin ennen varsinaista teemahaastattelua taustatiedot. Näihin tietoihin kuuluivat ikä, sukupuoli, koulutus, omassa käytössä olevat sosiaalisen median sovellukset, niiden parissa päivittäin vietetty aika sekä opettajakokemusajallisesti. Opettajakokemukseksi laskettiin ennen opettajaksi valmistumista tehdyt harjoittelut, sijaisuudet sekä sen jälkeen opettajana toimittu aika. Seuraavassa esittelen haastateltavien taustatiedot ja kerron haastattelupaikan sekä niiden –keston.

Opettaja 1 (O1)

On 60-vuotias nainen, joka on toiminut opettajana noin 30 vuoden ajan. Hänellä on luokan- ja aineenopettajan pätevyudet. Sosiaalisen median sovelluksista hänellä on omassa käytössään Facebook, Twitter, Instagram ja Whatsapp. Arvio päivittäin näiden sovellusten parissa käytetystä ajasta on alle tunti. Sosiaalisen median O1 määrittelee, jonkinlaiseksi yhteisöpalveluksi, johon kuulutaan ryhmän kautta. Haastattelun tekemishetkellä hän opetti Helsingissä omaa 4. –luokkaa, jota hän oli opettanut yhtäjaksoisesti ensimmäisestä luokasta alkaen.

O1:n kanssa tehty haastattelu oli kestoltaan 48 minuuttia ja se nauhoitettiin opettajan omassa koulussa joulua 2017 edeltävällä viikolla klo 12-13 välillä erillisessä opettajien tilassa.

Opettaja 2 (O2)

On 30-vuotias mies, joka on toiminut opettajana noin viiden vuoden ajan. Hänellä on luokan- ja aineenopettajan pätevyys. Sosiaalisen median palveluista hänellä on käytössä Instagram, Whatsapp, Facebook sekä Telegram. Näitä sovelluksia hän arvioi käyttävänsä päivittäin maksimissaan tunnin ajan. Sosiaalisen median O2 sanoo olevan digitaalinen palvelu, mihin sisältö tuotetaan käyttäjävoimin. Haastattelun tekemishetkellä hän opetti Helsingissä omaa 5. –luokkaa, jonka hän oli saanut opetettavakseen syksyllä lukuvuoden 2017-2018 alussa.

O2:sen kanssa tehty haastattelu oli kestoaltaan 46 minuuttia ja se nauhoitettiin lukukauden 2018 ensimmäisellä kouluviikolla opettajan omassa luokassa koulupäivän jälkeen klo 16-17 välillä

Opettaja 3 (O3)

On 26-vuotias nainen, joka on toiminut opettajana yhteensä kolmen vuoden ajan. Hänellä luokan- ja aineenopettajan pätevyys. Omassa käytössä sosiaalisen median sovelluksista O3:lla on Facebook, Whatsapp ja Instagram. Päivittäinen näiden sovellusten parissa käytetty aika, oli arviolta yksi tunti. Sosiaalisen median O3 määrittelee olevan, jokin sovellus tai ohjelma jonka kautta ollaan yhteydessä muihin. O3:n opetti Helsingissä omaa 2. –luokkaansa, jota hän oli opettanut jo edellisenä lukuvuonna.

O3:n kanssa tehty haastattelu oli kestoaltaan 48 minuuttia ja se nauhoitettiin opettajan omassa luokassa koulupäivän päätteeksi klo 14-15 välisenä aikana lukukauden 2018 ensimmäisellä kouluviikolla.

6.5 Haastattelut ja litterointi

Ennen haastatteluja olin perehtynyt erilaisiin kirjoihin ja artikkeleihin, joita on kirjoitettu sosiaalisen median opetuskäytöstä. Esimerkkeinä mainittakoon mm. Pönkän *Open somekirja* (2017) ja Niemen ja Sarraksen toimittama *Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa* (2012). Suurta osaa tästä

etukäteen lukemastani kirjallisuudesta on käytetty tämän tutkimuksen teoreettisessa osassa. Etukäteisperehtymisellä kirjallisuuteen on ollut merkitys teemahaastatteluun olennaisena osana kuuluvien jatkokysymysten esittämisen kannalta. Tarkentavien kysymysten tekemiseen on tällöin ollut paremmat valmiudet kuin silloin, jos haastattelut suoritetaan ilman etukäteisperehtymistä ilmiöön. Jokaisen haastateltavan kohdalla teemahaastattelun runko on ollut identtinen, mutta tarkentavia kysymyksiä on tehty aina sen mukaan, minkälaisia asioita haastattelujen aikana on tullut ilmi. Näin ollen jokainen haastattelu on ollut yksilöllinen ja sitä kautta on saatu hieman erilaisia näkökulmia tutkimuksen aiheeseen.

Haastateltavat saivat noin kaksi vuorokautta ennen sovittua haastatteluajankohdtaa ohjeet haastatteluun valmistautumiseksi. Lyhyt ohjeistus piti sisällään kuusi etukäteiskysymystä, joita miettimällä haastateltavat pystyivät valmistautumaan haastatteluun. Ohjeistuksen tarkoituksena on ollut mahdollistaa haastateltaville aikaa muistella, minkälaisia sosiaalisen median sovelluksia he ovat opetuksessa käyttäneet ja miten opetus on silloin tapahtunut. Ohjeet haastatteluun valmistautumiseen ovat tutkimuksen liitteenä (Liite 2).

Jokaisen haastattelun yhteydessä ilmeni myös, kuinka haastateltavat alkoivat jossain vaiheessa, puhumaan tutkimuksen kannalta epäolennaisista asioista. Tähän valmistautuminen etukäteen mahdollisti sen, että haastattelu pystyttiin ohjaamaan suhteellisen nopeasti ja vaivattomasti takaisin aiheeseen. Lisäksi aiempi kokemus haastattelun suorittamisesta auttoi siinä, että haastattelutilanne pysyi suhteellisen hyvin hallinnassa. Haastateltavat kertoivat myös varsin yksityiskohtaisesti siitä, millaiset välineet heillä oli kouluissa sosiaalisen median hyödyntämiseen. Lisäksi he kertoivat esimerkkien avulla, miten he olivat laitteita ja sovelluksia käyttäneet. Näin ollen haastatteluissa kerättyä tietoa voidaan pitää varsin luotettavana, sillä sosiaalisesti suotavia vastauksia ja todellisuuden kaunistelua ei haastatteluissa havaittu.

Deyn (2004, s. 80-81) sekä Luomasen (2010, s. 354) mukaan olennaista on tarkkailla aineiston keräämisen yhteydessä päälisin puolin, missä vaiheessa haastat-

teluista ei nouse esiin enää uutta materiaalia, sillä tällöin aineisto on mitä todennäköisimmin tarpeeksi kattava. Haastattelujen aikana kiinnitin huomiota siihen, milloin haastateltavat alkoivat kertoa samoja tai samanlaisia asioita uudestaan. Kun uutta informaatiota ei tullut, siirryttiin haastattelussa seuraavaan kysymyseen. Parasta informaatiota sosiaalisen median käytöstä osana opetusta saatiin silloin kun opettajat kertoivat esimerkkien avulla siitä, miten sosiaalista mediaa oli hyödynnetty opetuksessa.

Kolmen nauhoitetun ja litteroidun haastattelun jälkeen oli selvää, että hankittu aineisto oli päälin puolin kattavaa ja samankaltaista, joten lisähaastatteluille ei ollut tarvetta. Litterointi suoritettiin jokaisen haastattelun kohdalla kahden viikon sisällä nauhoituksesta.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, s. 56) kuitenkin korostavat myös haastattelutilanteen ja vuorovaikutuksen merkitystä koko tutkimusprosessin aikana, vaikka itse haastattelu on kuitenkin vain yksi osa kokonaisuutta. Haastattelussa hankittu tieto on vuorovaikutustilanteessa kerättyä ja siihen vaikuttavat inhimilliset tekijät, joita kokenutkaan haastattelija ei pysty täysin eliminoimaan pois. Tämä osaltaan vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen.

6.6 Analyysin valinta

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoidaan hyödyntämällä Straussin ja Glaserin 1960-luvulla kehrittelemää Grounded Theory (GT) –lähestymistapaa. GT-menetelmä on syntynyt, kun deduktiivisen päättelyn perusteella tehdyt tutkimukset ovat olleet varsin teoreettisia sekä abstrakteja ja konkretiaa oli tutkimuksissa vähän (Luomanen, 2010, s. 351-352). Eskolan (2007, s. 162) näkemyksen mukaisesti aineiston tehtävänä on tuoda asiaan uusia näkökulmia, eikä lähtökohtaisesti todentaa tutkijan etukäteen epäilemää tai olemassa olevia teorioita ja haastateltujen opettajien näkemysten esiin tuominen on olennainen osa tätä tutkimusta.

Silvosen ja Keson (1999, s. 95) mielestä tällainen aineistolähtöinen analyysi pitää ymmärtää vaiheittaisena teorian rakentamisena, joka perustuu aineiston monin-

kertaiseen luentaan ja aineistosta kumpuavien käsitteiden kautta sen jäsentämiseen. Esiin nousevat käsitteet muotoutuvat myös aiemman teorian ammentamina, joten sen voi nähdä myös omanlaisena vuoropuheluna teorian ja aineiston välillä. Esimerkiksi teemahaastattelun toteuttaminen sosiaalisen median opetuskäytöstä kouluissa olisi huomattavan vaikeaa, mikäli tutkijalla ei olisi käsitystä siitä, mistä elementeistä aihe suunnilleen koostuu. Lisäksi tutkija todennäköisesti aina tutkii jotain sellaista, mistä hänellä on aikaisempaa tietoa ja kokemusta tai mistä hän on kiinnostunut. Näin ollen GT –menetelmää voi pitää induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn välimuotona eli abduktiona ja tällaisena se ilmenee myös tässä tutkimuksessa. Siinä hyväksytään, että päättely ja tutkimustulokset eivät synny tyhjiössä ilman teoreettista taustaa vaan tulokset ovat aina kontekstisidonnaisia eikä tutkija pysty olemaan täysin objektiivinen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 38).

Grounded Theory –menetelmän kohdalla syntyy helposti käsitys, että sen avulla saadut tutkimustulokset olisivat aina uutta teoriaa. Teoriaa osuvampi määritelmä on todennäköisesti, että lopputelemana on malli tai tulkinta, joka saattaa saavuttaa teorian statuksen, mikäli se saa vahvistusta myös myöhemmissä tieteellisissä tutkimuksissa (Koskennurmi-Sihvonen, 2007). Tämä näkemys pätee myös tämän tutkimuksen kohdalla.

Teorian ja aineiston sopiva vuoropuhelu, mutta myös aineistoon nojaava analyysitapa ovat perusteet sille, että aineistoa analysoidaan soveltuvin osin GT –menetelmän avulla. Tutkittavan ilmiön tulo osaksi opetusta viime vuosina puoltavat tätä analyysitapaa.

6.7 Grounded Theory ja menetelmän soveltaminen tutkimukseen.

Cathy Urquhart (2013, s. 4-5) on selventänyt Grounded Theoryn ydinajatuksia Cresswellin (1998) ja Deyn (1999) aiempien määritelmien pohjalta. Menetelmästä on hänen mukaansa tunnistettavissa kaksitoista kohtaa, jotka ovat sille ominaisia:

1. Tutkimuksen tarkoituksena on aineistojen analyysillä luoda uutta tai tuoda esiin olemassa olevaa teoriaa.
2. Tutkijan tulee olla tietoinen relevanteista teorioista, mutta kyetä laittamaan ne syrjään aineistoa tarkastellessaan, jotta teoriasta tulee aineistopohjainen.
3. Teoria keskittyy siihen, miten yksilöt toimivat kohdeilmiön kanssa.
4. Teoria sisältää sekä käsitteitä/kategorioita, että niiden välisiä merkittäviä suhteita.
5. Teoria perustuu aineistoon, jota voidaan hankkia haastattelemalla, havainnoimalla tai tutkimalla jo olemassa olevia dokumentteja.
6. Aineiston analyysi on systemaattista ja alkaa kun aineistoa on käytössä.
7. Analyysissa tunnistetaan kategorioita ja ne kytketään toisiinsa.
8. Täydentävän aineiston keruu perustuu analyysissä muodostuviin kategorioihin.
9. Käsitteitä kehitettäessä käytetään *constant comparative* –menetelmää sen varmistamiseksi, että käsitteet ovat sopivat aineiston kanssa yhteen.
10. Aineiston keruu voidaan lopettaa, kun uusia kategorioita ei enää ilmaannu.
11. Analyysi etenee avoimesta koodauksesta eli kategorioiden ja niiden ominaisuuksien nimeämisestä selektiiviseen koodaukseen eli aineiston ryhmittelyyn kategorioiden ympärille ja edelleen teoreettiseen koodaukseen.
12. Aineistolähtöinen teoria voidaan raportoida käsitteellistettynä kertomuksena tai väittämien joukkona

Koskennurmi-Sihvonen (2007) määrittelee GT –menetelmän olevan joko tutkimusstrategia, joka edellyttää sitoutumista tietynlaiseen etenemiseen tutkimusta tehdessä tai tutkimusmenetelmä aineiston analyysin toteuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa GT –menetelmää käytetään aineiston analysoimiseen eikä sitä sovelleta tutkimusstrategisessa mielessä. Kyseessä ei siis ole puhtasoppinen GT –tutkimus, joka alkaisi tilanteesta niin sanotusti puhtaalta pöydältä, jossa aiempaa taustatietoa asiasta ei olisi ollenkaan saatavilla. Urquhartin esittämä listaus menetelmän eri vaiheista näkee Grounded Theoryn silti enemmän juuri tutkimusstrategiana kuin pelkkänä aineiston analyysitapana. Tässä tutkimuksessa tätä kahdentoistakohdan listausta käytetään kuitenkin nimenomaan aineiston analyysin toteuttamiseen.

Esimerkiksi 10. kohta, joka käsittelee aineiston keräämistä ja vaihetta, jossa se lopetetaan, ei täysin toteudu tässä tutkimuksessa. Tämä siksi, että kyseessä on tapaustutkimus, jonka aineisto pohjautuu kolmen luokanopettajan haastatteluun.

Luomasen (2010, s. 368) mukaan GT –menetelmä tarjoaa tutkimuksen analysoimiseksi mallin, jonka avulla analyysia voi tehdä eikä sitä pidä ottaa annettuna vaan ymmärtää, että kyseessä on pikemmin ehdotus eri työvaiheista. Lisäksi Luomanen (2010, s. 356) tiivistää GT –menetelmän jakautuvan kolmeen erilaiseen analyysi- ja koodausvaiheeseen: avoimeen koodaukseen, pitkittäiskoodaukseen ja valikoivaan koodaukseen.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkija etsii aineistostaan esille nousevia merkityskokonaisuuksia, jotka liittyvät olennaisesti tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön tai prosessiin. Merkityskokonaisuudet saadaan esille purkamalla aineisto osiin (Strauss & Corbin, 1998, s. 102; Koskennurmi-Sihvonen, 2007). Aineistosta nousevia asioita vertaillaan samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien kannalta. Asiat, tapahtumat, teot, ajatukset ja kokemukset lajitellaan omiin kategorioihin ja tämä kategoria nimetään havaintoja kuvaavasti. Tämän voi ajatella myös aineiston pelkistämisenä, jossa se selkeytyy hieman pienemmäksi ja helpommin hallittavaksi massaksi ja tästä vaiheesta voidaan jatkaa havaintojen yhdistämiseen (Alasuutari, 1994, s. 30-31). Kun aineistoa on saatu koodattua, sen analysointi muuttuu helpommaksi. Koodaaminen aloitetaan heti aineiston keruun alkuvaiheessa lukemalla koko aineisto läpi ja siinä edetään siten, että luokittelut nousevat esiin aineistosta eivätkä teorian johdattalemana (Urquhart, 2013, s. 37, 53).

Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston analysoimiseen käytettiin Microsoft Word –tekstinkäsittelyohjelmaa. Vaihtoehtoina olisi ollut myös Atlas.ti –ohjelman käyttäminen, joka on suunniteltu laadullisen aineiston analysointiin, mutta aineiston kokoon nähden uuden ohjelman opettelulle ja käytölle ei nähty tarvetta. Atlas.ti -ohjelman toimintoja pystyy jäljittelemään myös manuaalisesti tavallisella tekstinkäsittelyohjelmalla.

Aineiston koodaamisprosessi aloitettiin lukemalla aineisto useampaan kertaan lävitse, jotta se tulisi tutuksi ja aineistosta nousevat kategoriat pystyisi tunnistamaan. Tämän jälkeen aineistoa alettiin koodata erilaisiin kategorioihin hyödyntämällä tekstinkäsittelyohjelman mahdollisuutta tekstin kommentoimiseen. Tekstistä esille nousseet ajatuskokonaisuudet, jotka liittyivät sosiaalisen median oppimisympäristöihin ja niiden parissa oppimiseen, muodostivat koodaamisen ytimen. Tällaiset tekstikatkelmat valittiin tekstistä ja niiden kohdalle kirjoitettiin kommenttikenttään kategoria, johon se liittyi. Vaikka GT-menetelmässä on olennaista, että aikaisemmat käsitykset ja teoriat laitetaan koodaamisen yhteydessä sivuun ja keskitytään itse aineistoon, on todettava, että ajatuskokonaisuuksien tunnistaminen aineistosta on pohjautunut myös aikaisempaan teoriaan.

Avoimen koodauksen jälkeen GT –menetelmässä edetään pitkittäiskoodaukseen. Tarkoitus on löytää käsitteiden välisiä yhteyksiä ja muodostaa jo muodostettujen kategorioiden alle uusia kategorioita eli alakategorioita tarkemman analyysin kohteeksi (Strauss & Corbin, 1998, s. 124; Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 165). Luomanen (2010, s. 363) kuitenkin sanoo, että GT –menetelmässä liikutaan enemmän tai vähemmän avoimen- ja pitkittäiskoodauksen välillä koko ajan eikä niitä siten voida täysin erottaa tapahtuvaksi tarkassa lineaarisessa aikajärjestyksessä.

Avoin ja pitkittäiskoodaus tapahtuivat myös tämän aineiston kohdalla hyvin samanaikaisesti. Aloitan kuitenkin esittelemällä avoimen koodauksen perusteella esille nousseet kategoriat, joita oli yhteensä 20 erilaista (Taulukko 3). Nämä kaikki kategoriat yhdessä muodostavat sosiaalisen median oppimisympäristön, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajat ja heidän oppilaansa toimivat. Tutkimustuloksissa nostan näistä tarkempaan tarkasteluun ne kategoriat, jotka ovat keskeisiä aina kullekin haastattelulle.

Oppimisym- päristö	Yhteisölli- syys	Oppiminen	Mahdolli- suus
Pedagogi- nen ajatus- malli	Jakaminen	Tieto	Ongelma
Sosiaalinen media	Asiantunti- juus	Motivaatio	Mediataidot
Sovellus	Suunnittelu	Palaute	Tietoturva
Paikasta riippumaton	Tiedonhaku- ja käsittely	Arviointi	Työväline (Laite)

Tutkimusaineistosta esiin koodatut kategoriat (Taulukko 3)

Tämän tutkimuksen aineistoa koodatessa esiin on ollut kohtia, joissa tietyn ajatuskokonaisuuden sijoittaminen vain yhteen kategoriaan on ollut vaikeaa tai jopa mahdotonta. Näin ollen tässä tutkimuksessa litteroidusta aineistosta esiin nousut ajatuskokonaisuus koodattiin monesti siten, että sille annettiin yhdestä kolmeen kategoriaan, johon se kuului. Esimerkiksi kategoriat *jakaminen* ja *yhteisöllisyys* koodattiin usein osaksi yhtä ja samaa ajatuskokonaisuutta. Siitä huolimatta, että kategoriat esiintyivät monesti yhdessä, tuntui ajatus niiden yhdistämisestä yhdeksi kategoriaksi hankalalta. Aineistosta nimittäin nousi esille välillä myös kohtia, joissa kyse oli enemmän vain toisesta käsitteestä eikä molemmista.

Avoimen koodauksen rinnalla tehtiin samanaikaisesti myös pitkittäiskoodausta. Metodikirjallisuudesta saadun näkemyksen perusteella näiden kahden eri koodauksen vaiheita ei nähty olennaiseksi erottaa selkeästi toisistaan. Esimerkiksi jos aineistosta nousi esille ajatuskokonaisuus, joka käsitteli *suunnittelemista*, saatettiin avoimen koodauksen lisäksi kyseinen ajatuskokonaisuus koodata samassa yhteydessä *opettajan tekemäksi suunnitteluksi* tai vastaavasti *oppilaiden tekemäksi suunnitteluksi*, jolloin oltiin jo pitkittäiskoodauksen puolella.

Koodauksen eri vaiheissa tärkeää on dokumentoida edistymistään niin sanottuihin *teoreettisiin memoihin*. Nämä muistiinpanot toimivat teorian tai tulkinnan muodostamisen apuvälineinä. Ajatuksena on, että niiden avulla tutkija pääsee etäämmälle aineistosta ja varsinainen analysointi ja käsitteellistäminen onnistuvat paremmin (Strauss & Corbin, 1998, s. 217-219). Teorian muodostamisen kohdalla on myös ymmärrettävä, että ilmiöön liittyvien asioiden kuvailu ei ole sama asia kuin teorian muodostaminen, vaikka se on olennainen osa prosessia (Strauss & Corbin, 1998, s. 15).

Aineiston koodaamisen yhteydessä kommenttikenttään kirjoitettiin kategorioiden lisäksi myös itse ajatuskokonaisuuden ydin. Tämä siksi, että monesti haastattelussa opettajan antama kommentti saattoi olla puhekielinen ja vaati laajempaa ymmärrystä käsiteltävästä kontekstista. Aineiston analysointia selkeytettiin tällä tavoin ja nämä kommenttikenttään kirjoitetut huomiot toimivat tässä tutkimuksessa myös teoreettisina *memoina*.

Menetelmän viimeinen vaihe on valikoiva koodaus (Strauss & Corbin, 1998, s. 143). Tämä vaihe muistuttaa paljolti pitkittäiskoodausta, mutta olennaista tässä on ydinkategorian valitseminen. Pitkittäiskoodauksessa esille nousseiden kategorioiden keskuudesta on valittava se keskeisin, jonka alle muut kategoriat saadaan nivottua teoreettisesti mielekkäällä tavalla. Vaihe saattaa olla haastava myös sen takia, että kaikkea aineistosta ilmi tullutta ei välttämättä pysty nivovaan osaksi teoriaa, vaikka materiaali olisikin mielenkiintoista (Luomanen, 2010, 364-365). Koska GT –menetelmää pystyy kuitenkin soveltamaan monella erilaisella tavalla, sen avulla saadut tulkinnot ja teoriat ydinkategorian näkökulmasta vaihtelevat. Joissakin tutkimuksissa ydinkategoria voi olla selkeästi sellainen yläkäsite, jonka alle kaikki muu asettuu ja joidenkin tutkimusten kohdalla ydinkategoria on keskeinen ilmiö aiheessa, mutta yläkäsitteeksi sitä ei pysty kutsumaan (Koskennurmi-Sihvonen, 2007).

Koodaamisen viimeinen vaihe eli valikoiva koodaus ei noudata tässä tutkimuksessa perinteiselle Grounded Theory –menetelmälle ominaista tapaa, jossa tutkimuksen lopputuloksena jäljellä olisi yksi ydinkategoria, jonka alle kaikki muut asiat integroituisivat. Koskennurmi-Sihvosen (2007) ajatusta mukaillen kyseessä

on enemmän yläkäsite, jonka ympärille kaikki muut asiat ja havainnot asettuvat. Tutkimuksessa haastateltujen opettajien kouluissa käytössä olleet resurssit ovat olleet hyvin erilaiset ja oppilaiden ikätasot ovat vaihdelleet aina kahdeksan vuotiaista 11 –vuotiaisiin. Olennaisesti erilaiset lähtökohdat koulujen laitteissa sekä oppilaiden ikätason vaihtelu ovat vaikuttaneet siihen, että jokaisen haastateltavan kohdalla koodaamisen viimeisessä vaiheessa yläkäsitteeksi on valikoitunut eri käsite.

Lopuksi todetaan, että koska kategorioiden tunnistaminen aineistosta on ollut si-
doksissa aikaisempaan tutkimustietoon, tullaan tutkimustuloksissa aineistosta
tehtyjä havaintoja sekä jo olemassa olevaa teoriaa keskusteluttamaan keske-
nään.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli jokaisella oma tapa hyödyntää sosiaalista mediaa osana opetusta. Jokaisen opettajan kohdalla oli tunnistettavissa samoja kategorioita, mutta ydinajatus sosiaalisen median käyttämisestä osana opetusta oli jokaisella hieman erilainen. Yksi olennaisesti tähän vaikuttaneista tekijöistä oli kouluissa käytössä olevat laitteet ja sovellukset. Lisäksi jokainen opettajista opetti eri luokkatasoa, joten myös oppilaiden taitotasossa on ollut eroja, jotka ovat vaikuttaneet siihen, miten sosiaalisen median sovelluksia on hyödynnetty opetuksessa. Yhdistävänä tekijä on kuitenkin ollut, että oppiminen on ollut sidoksissa verkkopohjaiseen sosiaalisen median sovellukseen ja tiedonkäsittely on tapahtunut siellä itsetuotetun materiaalin parissa. Kaikki opettajat ovat kuitenkin aikaisemman tutkimuksen perusteella (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 59-60) hieman harvinaisempia tapauksia, sillä yleensä sosiaalista mediaa opetuksessaan ovat aktiivisimmin käyttäneet aineenopettajat eivätkä luokanopettajat.

Koska jokaisella opettajalla on ollut erilainen tapa hyödyntää sosiaalista mediaa ja sen sovelluksia omassa työskentelyssä, esittelen tutkimuksen analysoinnin perusteella saadut tulokset opettajakohtaisesti. Tämän takia varsinaista ydinkategoriaa ei näin ollen tutkimuksessa pystytty muodostamaan, jonka alle kaikki muut kategoriat selkeästi istuisivat. Tässä tutkimuksessa ydinkategoriaa voi luonnehtia enemmän keskeiseksi kategoriaksi, jonka ympärille muut kategoriat asettuvat. Seuraavien lukujen otsikot sekä väliotsikot on nimetty haastattelusta nousseiden keskeisten käsitteiden pohjalta ja pohjautuvat koodaamisen kautta saatuihin kategorioihin.

7.1 O1 – Henkilökohtainen oppimisympäristö

Tutkimukseen osallistuneista opettajista O1 käytti sosiaalista mediaa selvästi eniten osana opetustansa sekä kaikkein monipuolisimmin. Hänellä oli kokonaisvaltainen lähestymistapa sosiaalisen median hyödyntämiseen omassa opetuksessa. Oksasen ja Koskisen (2012 s. 59) jaottelun perusteella O1:n tapa hyödyntää sosiaalista mediaa opetuksessa oli *transformatiivista*, joka on kolmesta eri

kategoriasta pisimmälle viety muoto siitä, miten sosiaalista mediaa voi hyödyntää osana opetusta.

Lähtökohtaisesti tämän opettajan saattoi myös ajatella olevan kolmesta tutkimukseen osallistuneesta se, joka käyttäisi sosiaalista mediaa eniten, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan sosiaalisen median opetuskäytön aktiivisuuden kanssa korreloivat aikaisempi opetuskokemus, tietotekniset taidot sekä kokemus omista pedagogisista taidoista (Oskanen & Koskinen, 2012, s. 59-60). O1:llä opetuskokemusta oli haastattelun tekohetkellä noin 30 vuoden ajalta ja hän oli koulututtanut vuosien saatossa tietotekniikan parissa. Kyseisen opettajan koulussa laitteet sosiaalisen median hyödyntämiseen olivat hänen itsensä mielestä, jos eivät nyt erinomaiset niin ainakin hyvät. Lisäksi oppilaiden annettiin käyttää aina tilanteen mukaan omia puhelimia, kun työskenneltiin sosiaalisen median sovellusten parissa.

O1:n haastattelusta nostan esille seuraavat kategoriat, sillä ne nousivat selkeimmin esille hänen haastattelussa.

Oppilaiden laitetaidot kuntoon

O1:n ajatus tietotekniikan ja sosiaalisen median hyödyntämisessä lähti liikkeellä perustaitojen harjoittelusta. Tällä hetkellä hänen opetuksessa oleva neljäs luokka oli ollut hänellä ensimmäisestä luokasta alkaen. Näin ollen hän oli pystynyt harjoituttamaan oppilailla tietokoneen käyttämisen taitoja heti alusta alkaen.

O1: Eliikä kun mä oon saanu ton porukan ekalle luokalle, niin lähtökohtaisesti mä lähdin niitä opettamaan jo kirjoittamalla lukemista. Eli ne on oppineet lukemaan sekä lukemalla että kirjoittamalla ristiin. Eli mä oon käyttänyt sitä Trageton –menetelmää. Ja tän pointti oli se, että mä sain ekaluokkalaisille näppistaidot jo aika nopeasti käyttöön. Koska niitä tarvitaan sitten kaikessa. Ja se oli se yksi pointti ja sitten sen jälkeen sitä mukaan, kun pikkuihijaa ikätasolle sopivia sovelluksia. Riippuen, mitä milloinkin tehdään.

O1 on siis kiinnittänyt kokonaisvaltaisen oppimisympäristön muodostamiseen huomioita heti alusta alkaen. Tämä on tietenkin ideaalitilanne, eikä jokainen opettaja aina ole tilanteessa, jossa pystyisi aloittamaan tietoteknisten laitetaitojen opettamisen oppilaille näin varhaisessa vaiheessa. Teknologia-avusteisen oppimisen tulokset ovat myös parempia, kun luokkaa opettaa lähtökohtaisesti yksi ja sama opettaja, joka edistää kyseistä toimintakulttuuria (Hakkarainen, 2009, s. 221-222).

Kokonaisvaltaisen oppimisympäristön olennainen osa on oppijan käyttämät työvälineet (Juntunen & Laakkonen, 2014, s. 62). Vaikka työvälineet mielletään tässä yhteydessä olevan ensisijaisesti internetistä löytyviä työkaluja tai sosiaalisen median palveluita, on niiden käyttämiseksi ensiksi hallittava laitetaidot, jotta niitä ylipäättensä pystytään käyttämään. Tässä esille nousee selvästi opettajan pitkä kokemus opetustoiminnasta ja vahva pedagoginen osaaminen, sillä muut tutkimukseen osallistuneet opettajat, joiden opetuskokemus oli vähäisempi, eivät lähteneet samanlaisella ajatuksella liikkeelle.

O1: [...] Siis mun poitti kaikenlaiseen tvt:n käytössä on nimenomaan se pedagoginen lähtökohta. Mulle siis kaikki tällaiset välineet olipa se kynä tai tietokone, pädi tai puhelin tai mikä tahansa, niin sen pointti on että sitä käytetään työvälineenä. Että tavallaan se on oppimisen väline, mutta se on myös oppimisen kohde.

Opettaja oli myös lähtenyt liikkeelle oppilaidensa kanssa siten, että sosiaalisen median oppimisympäristöjä hyödynnettiin aluksi mahdollistavan opetuskäytön näkökulmasta. Tässä yhteydessä sosiaalinen media ei tarjoa vielä erityistä pedagogista etua, mutta luo perustan laitetaitojen harjoittamiselle.

Ajatus tutkimuksen tekemisen opettamisesta ja tiedon jakamisesta

Kun oppilaat olivat oppineet lukemaan ja kirjoittamaan sekä hallitsivat tarvittavat laitetaidot, edettiin O1:sen opetuksessa tutkivan oppimisen mallin mukaan. Laitteiden ja sovellusten käyttötaitoja harjoiteltiin tietenkin myös tässä vaiheessa,

mutta yhä enenevässä määrin tietekniikka muuttui tässä kohtaa oppimisen välineeksi. Aina tutkivaa oppimista ei tietenkään ole ollut mahdollista soveltaa, mutta siihen pyrittiin silloin kun opetuksessa oli mukana sosiaalisen median verkkopohjaisia sovelluksia. Tavoitteena oli opettaa heti alusta alkaen tutkimuksen tekemistä.

O1: Mä käytän sellasta Desing-suuntautunutta pedagogiikka tässä opetuksessa myöskin ja opetussuunnitelman sisältöjä. Eli ne tutki metsää ja suota eri näkökulmista ja tekivät niistä powerpoint-esitykset. [...] Eliikä hakivat tietoa tietysti internetistä. Niiltä sivuilta, mistä tietoa on järkevä hakea plus sitten kirjallisuudesta. Ihan kirjoista ja sitten samanaikaisesti me opeteltiin kuvien käyttöä. Mitä kuvia saa käyttää, mitä ei, mitkä on sellaisia sivustoja mistä ei kannata. Esimerkiksi meillä on Wikipedian käyttö kielletty. Esimerkiksi jos Wikipediasta ottaa niin sitten täytyy lähteet vielä tarkistaa. Eliikä tavallaan tää koko desing-pedagogiikka mihin tää erilaisten sovellusten käyttäminen helposti soveltuu, kun oppilas tutkii jotain asiaa niin hän tekee jonkun produktin. Ja siinä produktissa täytyy niiku mainita sitten lähteet. Me opetetaan niiku semmosta tutkimuksen tekemistä heti. Ja niinpä he tekivät niistä sitten semmoset powerpoint (esitykset), jotka he opettivat sitten pienryhmissä muille oppilaille.

Tämä katkelma litteroidusta aineistosta mukailee varsin selvästi Lakkalan (2012, s. 93) ajastusta, jossa oppilaat ja opiskelijat nähdään asiantuntijoina, jotka yrittävät ratkaista tutkimuksen kohteena olevaa ongelmaa. Onnistuessaan se on hyvinkin tutkimustyyppinen prosessi, joka syventää yksittäisen oppilaan ymmärrystä asiasta ja tuottaa yhteistä tietoa kaikille ryhmän jäsenille.

Tutkivassa oppimisessa työskentely etenee siis asteittain syvenevänä prosessina, jossa tarkennetaan esille nousseita kysymyksiä eri tietolähteistä saatavan lisätiedon avulla, arvioidaan hankittua tietoa kriittisesti ja lopulta jaetaan tutkimustulokset (Hakkarainen, 2008, s. 298-303; Lakkala, 2012, s. 93-94).

Aikaisemmasta sekä seuraavasta katkelmasta nousee esille myös, kuinka Wikipedian käyttöä ei lähtökohtaisesti tässä koulussa sallittu. Se ei silti tarkoittanut

sitä, etteikö kyseisellä sivulla olisi tässä koulussa voinut vierailla. Sieltä etsittyä tietoa ei vain saanut pitää varmana ja sen paikkansapitävyys oli varmistettava toisesta lähteestä. Tämäkin on ominaista tutkivalle oppimiselle, jossa esille nous-
sutta tietoa arvioidaan kriittisesti.

O1: Kyllähän ne käy siellä (Wikipediassa). En tiedä mistä syystä se johtuu, että aina mennään Wikipediaan, vaikka me ei sitä täällä opeteta. Tai ainakaan mä en opeta. Niin mä sitten sanon, että nyt sä sitten otat sen tiedon sieltä, mutta se on epävarma tieto. Että nyt sun pitää vielä löytää lähde mistä tarkistaa tieto, että sun pitää löytää siis oikea lähde. Ja sitten ne (oppilaat) joutuvat tarkistamaan sen tiedon. Sitten ne (oppilaat) tekee monesti niin, että ne etsii tiedon muualta ja katsoo sitten Wikipediasta, että jos siellä on sama tieto, mutta yksinkertaisemmin.

Tiedon tallentuminen pilveen ja tuotosten jakaminen muille

Tässä luokassa oppilailla oli ensisijaisen sosiaalisen median oppimisen alustana käytössä Microsoftin Office 365 –paketti. Se mahdollisti, että oppilaat pystyivät tekemään yhteistyötä verkossa ja paikasta riippumatta, mutta myös suljetussa turvallisessa ympäristössä. Vain luokan oppilailla ja opettajalla oli pääsy siihen, mutta tietoa ja tehtyjä tuotoksia pystyi jakamaan myös ulkopuolisille niin halutesaan. Esimerkiksi huoltajille saattoi lähettää kopion omasta työstään.

Erityisen hyvä ominaisuus sosiaalisen median käyttämisessä opetuksessa on kuitenkin, että verkkoympäristö luo oppimisyhteisölle kollektiivisen muistin, jossa tiedon etsiminen, jakaminen, kommunikointi ja esittäminen helpottuvat (Hakkarainen ym. 2008, s. 275-276). Tämä pätee niin yhdessä tehtäviin projekteihinkin kuin myös yksin suoritettaviin tehtäviin ja tämän opettaja toi myös esille, kun hän kertoi tehtävien antamisesta ja palauttamisesta kyseisellä alustalla.

O1: (Microsoft) Teams on sellainen työkalu, että mä annan tehtäviä sinne ja sitten ne tekee niitä kotona. Ja sitten ne oppilaat palauttaa ne mulle. Tää systeemi toimii ihan hyvin. Esimerkiksi äidinkielen tehtävistä noin puolet mä pistän sinne alustalle ja ne tekee niitä kotona ja koulussa ja sitten

ne palauttaa ne ja mä annan palautteet niille. Ja sitten ne palautteet palautuu vielä takaisin oppilaille

Yhtä lailla opettaja korosti sitä, kuinka tärkeää on, että oppilailla on aina tekemästään työstään joku dokumentti. Näin oppilas pystyy kertaamaan esimerkiksi koetta varten eikä kertaaminen tapahdu pelkästään oppikirjan pohjalta. Näin itse tehdyn työn merkitys korostuu myös oppilaalle ja omalla tavalla myös motivoi opiskeluun.

Arvioinnin ja palautteen antamisen helppous

Kun oppilas kirjoittaa tietokoneella tekstiä sosiaalisen median verkkopohjaisessa sovelluksessa, tallentuu se siellä useimmissa tapauksissa järjestelmän muistiin jatkuvasti. Tämä pilveen tallentunut tieto oppilaiden tekemistä töistä auttoi sekä opettajaa että oppilaita esimerkiksi prosessikirjoittamisessa, jota äidinkielessä harjoitellaan. Opettaja näki oppilaan tekemän työn ja pystyi kommentoimaan sitä. Palautteen antaminen oli helppoa ja erityisesti tekstin muokkaaminen onnistui vähemmällä vaivalla kuin paperille kirjoitetun tekstin kohdalla. Lisäksi niissä tapauksissa, joissa oppilaat antoivat vertaispalautetta toistensa töistä, korostui myös tuotetun tiedon julkisuus, joka ominaista yhteisölliselle oppimiselle (Arjava & Mäkitalo-Siegl, 2006, s. 132-133).

O1: [...] Sanotaan nyt esimerkkinä, joku tämmönen tarinan tekeminen, joku prosessikirjoitustyyppinen, niin jos oppilas tekee sen tarinan käsin, niin sitä on aika hankalaa työstää sen (ensimmäisen kirjoituskerran) jälkeen. Sen takia tällaisessa se on niin helppoa, kun voi sinne väliin sanoa, että lihota tota, kirjoita enemmän kuvailevia sanoja, katso tältä riviltä yhdyssanat ja niin edespäin. Silloin se prosessikirjoittaminen helpottuu ja se on ihan äärimmäisen hyvä tapa opettaa tätä prosessikirjoittamista. Mutta ne tekee myös sitä vertaisarviointina, että nythän ne kirjoittaa usein parina kun ne ovat niin tottuneet pienestä pitäen tähän kirjoittamiseen, mutta nyt ne kirjoittaa toisilleen niin että toinen [oppilas] lukee ja toinen kommentoi. Eli tällaista vertaispalautetta tää luokka osaa tehdä todella hyvin.

Sosiaalisen median verkkopalveluun tallentuneet dokumentit auttoivat opettajaa myös, kun oppilaan suorituksia arvioitiin aina jonkin opetuskokonaisuuden päättyessä, vaikka arviointi koostuu myös jatkuvasta arvioinnista, jossa kiinnitetään paljon huomiota yleiseen työskentelyyn.

Innostavat työtavat motivaation ja oppimisen pohjana

Tapolan ja Veermans (2012, s. 74-76) nostivat esille, kuinka verkkomateriaalin käyttö voi tarjota opettajalle monipuolisia välineitä oppilaiden kiinnostuksen herättämiseen ja motivoimiseen. Saman on havainnut myös haastateltu opettaja, joka kuvasi sosiaalisen median sovellusten parissa työskentelemistä seuraavasti omien oppilaidensa kohdalla.

O1: Toinen asia on myöskin se, että huomataan, kuinka erilaisten sovellusten kautta sä voit tehdä jostakin oppimisesta paljon mielekkäämpää ja innostavampaa. Sä voit ilmaista siinä itseäsi. Sanotaan vaikka, että sä teet jonkun Prezin tai Powerpointin tai minkä tahansa esityksen tai Swayn. Sä tuotat sen esityksen sillä, niin sulle jää paljon enemmän mieleen, kun sä oot itse sen tuottanut, sä oot etsinyt sen tekstin, sä oot tiivistänyt tekstin, sä oot löytänyt kuvat, sä oot liittänyt kuvan ja tekstin ja sä teet vielä siitä tällamösen presentatisonin muille. Sä opiskelet sen asian, niin onhan se oppimista ja se on niin kerroksista se oppiminen, että se tapahtuu niiku monella tasolla niiku semmoselle metaoppimisen tasolle. Ja pystytään tekemään helpommin johtopäätöksiä ja syventämään sitä oppimista kuin ulkoa oppimista. Niin sehän tässä on niiku pointtina silloin kun se tehdään oikein.

Parhaimmillaan teknologia voi viedä oppimisen ulkoa muistamista pidemmälle. Opettajan tulee kuitenkin osata ohjata oppilaita siten, että he eivät hämmenny loputtoman materiaalin äärellä. Decin ja Ryanin (2000, s.70-71) tutkimustuloksiin perustuen oppilaan autonomisen työskentelyn tukeminen onkin motivaation kasvattamisen kannalta olennaista. Esimerkiksi mikäli opettaja ei olisi ohjeistanut oppilaita, kuinka toimia ison tai epäselvän tietomäärän äärellä, riskinä olisi Nurmen

ja Jaakolan (2002, s. 110) esille nostama kognitiivinen ylikuormitus, joka olisi motivaation kannalta haitallista. Sivun 53 lainauksesta käy ilmi, kuinka epäselvää informaatiota on joskus myös oppikirjoissa, joten oppilaat ja opettaja ovat havainneet hyväksi keinoksi etsiä samaa tietoa yksinkertaisemmassa muodossa sosiaalisesta mediasta.

Kokonaisuudessaan opettajan tapa hyödyntää sosiaalisen median oppimisympäristöä luokassaan oli edistyksellinen ja oppilaat olivat selvästi tottuneet vuosien aikana työskentelemään sen parissa. Tähän vaikuttaneet tekijät olivat ehdottomasti se, että sama opettaja oli opettanut heitä 1. luokasta alkaen, koululla oli hyvät laitteet sosiaalisen median oppimisympäristöjen hyödyntämiseen ja opettajan ammattitaito näiden suhteen oli hioutunut vuosien saatossa.

7.2 O2 – Google Classroom luokan työskentelyalustana

Tutkimukseen osallistunut ainoa miespuolinen opettaja käytti sosiaalista mediaa ensisijaisesti työskentelyalustana. Tähän tosin saattoi vaikuttaa se, että vaikka luokan jokaisella oppilaalla oli oma tietokone, oli tämä tilanne vielä varsin uusi. Oppilaat olivat saaneet omat koneet noin kuukautta ennen haastattelun suorittamista. Tätä ennen luokassa oli käytetty koulun yhteiskäytössä olleita kannettavia tietokoneita. Lisäksi sosiaalisen median oppimisalustaksi valikoitunut Google Classroom oli tullut kouluun vasta lukuvuoden 2017-2018 alussa. Laitteiden ja oppimisympäristön osalta tilanne oli vielä, jos ei nyt täysin uusi, niin ainakin uudehko ja toimintatavat niiden käyttämiseksi olivat näin ollen vasta muotoutumassa. Lisäksi opettaja opetti kyseistä luokkaa nyt ensimmäistä lukuvuotta.

Oman näkemyksensä mukaan hän oli myös koulun ainoita aktiivisia opettajia erilaisten tietoteknisten sovellusten käyttämisessä, sillä muiden opettajien osaamistaso ei ollut vielä riittävä. Vaikka omakohtaisesti opettaja ei kokenut tarvitsevansa lähitulevaisuudessa lisäkoulutusta näiden laitteiden ja sovellusten käyttämiseksi, oli hänen kommentistaan selvästi havaittavissa, että työyhteisössä sitä tarvittaisiin. Myös muun työyhteisön aktiivisuus sosiaalisen median käyttämiseen opetuksessa on varmasti vaikuttanut siihen, että toimintamallit sen suhteen eivät ole vielä vakiintuneet ja kaikkia sen tarjoamia mahdollisuuksia ei ole hyödynnetty.

Oksasen ja Koskisen (2012 s. 59) jaottelun perusteella O2:sen tapa hyödyntää Google Classroomia opetuksessa asettui *mahdollistavan ja edistävän opetuskäytön* välimaastoon. Tästä haastattelusta nostan esille seuraavat kategoriat, sillä ne nousivat selkeimmin esiin haastattelussa.

Yhteisöllisyys ja tiedon jakaminen oppilaan ja opettajan välillä

O2:sen haastattelusta esiin nousi päällimmäisenä kuinka Google Classroom toimi kommunikointikanavana opettajan ja oppilaiden välillä. Esimerkiksi läksyjen antaminen tapahtui pääsääntöisesti luokan omassa suljetussa oppimisympäristössä.

O2: [...] Useimmat meidän tehtävistä tulee Classroomiin, ja joka päivä tulee semmonen läksyviesti Classroomiin myös. Ja oppilaat voi kommentoida, ja ne voi keskustella siellä keskenään, ja ne voi keskustella siellä mun kanssa. [...] Tai jos on vaikka sijainen tulossa, kysytään jotain lisätietoa. Oppilaat pysyy kyl hyvin reaaliajassa mukana, et mitä luokas tapahtuu.

Keskustelu tällä sosiaalisen median työskentelyalustalla liittyi yleensä opettajan antamiin tehtäviin, mutta välillä opettaja käytti sitä myös tiedotuskanavana liittyen yleisiin asioihin. Tällaisia saattoivat olla luokkaretkeen liittyvät käytännön järjestelyt tai esimerkiksi seuraavan päivän liikuntatunnilla tarvittavat varusteet. Informaation kulku oli tässä mielessä vaivatonta ja nopeaa opettajan ja oppilaiden välillä. Joskus keskustelu ajautui pois myös opiskelusta, mutta opettajan mielestä sen taso pysyi yleensä ottaen varsin hyvänä. Muidenkin kuin kouluasioiden läpikäyminen luokan omalla keskustelualustalla saattoi opettajan mielestä toimia jopa terapeuttisena ja ryhmähenkeä kohottavana.

Opettajan luokkaan luoma toimintamalli noudatteli Pönkän ym. (2012, s. 120) ajatusta siitä kuinka sosiaalisen median avoimuus, julkisuus ja yhteisöllisyys rantautuvat osaksi koululuokkien toimintatapoja. Sosiaalisen median oppimisympäris-

tön keskustelumahdollisuus oli tässä yhteydessä myös parantanut luokan ryhmähenkeä ja tiedonkulun nopeutta. Samanlaiseen johtopäätökseen ovat aikaisemmin päätyneet myös Oksanen ja Koskisen (2012, s. 66-67) kun sosiaalisen median hyötyjä on tutkittu.

Opettaja ei kuitenkaan juuri hyödyntänyt Google Classroomin mahdollisuutta erilaisten projektien tekemiseen yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Tehtäviä tehtiin pääsääntöisesti itse ja niihin oli pääsy vain opettajalla ja oppilaalla itsellään. Tuotettua tietoa ei siis jaettu muun luokan kanssa, joten tutkivan tai yhteisöllisen oppimisen tunnusmerkit eivät tältä osin täyttyneet (ks. s. 17-18). Jos oppilas oli halunnut näyttää jonkin oman työnsä muille luokan jäsenille, oli se tehty koulussa opettajan toimesta siten, että työ on heijastettu projektorin avulla taululle. Oppimisympäristössä toisten tuotoksia ei ollut siis päässyt tarkastelemaan ja kommentoimaan omalla ajalla ja omatoimisesti.

Muutamaa projektia oli osa oppilaista lähtenyt silti työstimään oma-aloitteisesti oppimisympäristössä omalla ajalla koulun ulkopuolella. Tällöin sen sovelluksen suomia mahdollisuuksia oli hyödynnetty laajimmin, mutta opettajan mielestä projektien tekemiselle oppimisympäristössä ei kuitenkaan ollut suoranaisesti tarvetta, etenkin silloin kun oltiin koulussa. Hän halusi painottaa omassa opetuksessa kasvokkain kanssakäymistä silloin kun opiskeltiin yhdessä samassa tilassa. Nurmi ja Jaakkola (2002, s. 110-113) ovat myös omassa tutkimuksessaan havainneet kuinka kasvokkain käytävän kanssakäymisen vähentymisen on tietokoneavusteisen oppimisen kielteinen vaikutus.

O2: [...] Jotakin Google Slaidia me tehtiin silleen, et osa oppilaista teki... Se oli aika oppilaslähtöisesti vielä, että ne teki sit kotona lisää, kun oli joku ryhmätyö, parityö. Mut tässä tulee vastaan myös se, että oppilaalla ei oo hirveesti syytä koulussa kommunikoida virtuaalisesti. Et ennemmin kotona. Ja sitten taas kaikilla ei oo samanlaisia laitteita kotona käytössä. Me ollaan sit pidetty sitä vähän semmosena, että kotona ois henkilökohtaset kotiläksyt.

Koska oppilaat eivät ainakaan haastattelun tekohetkellä saaneet viedä kannettavia tietokoneita kotiin, esille nousi myös se, että kaikilla ei välttämättä edes olisi kotona mahdollisuuksia laitteiden puolesta tehdä ryhmätöitä sähköisesti. Tähän oli kiinnitetty myös huomioita omien läksyjen ja tehtävien palauttamisen kohdalla. Jos oppilas ei pystynyt tekemään opettajan antamaa läksyä tietokoneen tai muun teknisen laitteen avulla kotona, sai hän tehdä sen perinteisesti paperille ja koulussa tästä paperille tai vihkoon tehdystä tehtävästä otettiin kuva, joka ladattiin oppimisympäristöön oppilaan omaan kansioon.

Mahdollisuuksia olisi siis ollut sille, että tätä sosiaalisen median oppimisalustaa olisi hyödynnetty enemmän. Hyvänä puolena kuitenkin oli, että oppilaalle muodostui omista tehtävistään oppimisympäristöön kansio, johon hänen oli helppo palata, kunhan vain päätelaite oli saatavilla.

Mediataitojen ja tietotekniikan käytön harjoittelu oppimistarkoituksessa

O2 arvioi oman luokkansa medianluku- ja laitetaidot selvästi heikommiksi kuin O1. Vaikuttavana tekijänä tässä yhteydessä on tottakai ollut se, että O2:n oli opettanut luokkaansa vasta lukuvuoden 2017-2018 alusta, kun taas O1 opetti omaa luokkaansa jo neljättä vuotta. O2:sen luokan oppilaiden aikaisemmin saama tietotekninen opetus ei missään nimessä ollut yhtä perusteellista kuin O1:sen oppilaiden, vaikka tarkasti O2 ei oman luokkansa aikaisempaa opetusta osannutkaan kuvailla.

Varsin yleinen käsitys siitä, että z-sukupolven tietotekniset taidot olisivat automaattisesti hyviä ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen. Tietoteknisiä taitoja on harjoiteltava myös koulussa.

O2: Kyllähän oppilaat tarvii ihan hirveesti opastusta. Jos mietitään jotain, mitä äppejä kännykällä oppilaat osaa käyttää, ne osaa käyttää Instaa, Snäppiä ja pelejä. Sit kun siirrytään (erilaisten työskentelysovellusten pariin, niin) noin pienelle on hirveen hankala ymmärtää ihan perussanastoo, mitä jossain sovelluksessa käytetään. Kyl ne kaikki täytyy ensin näyttää, yhdessä, silleen, et tehdään näin, hommataan tää yhdessä, ja sit sen jälkeen

siirrytään (itsenäisesti) ... Et kyl tää meidänkin Classroomin käyttö, kyl se vaati semmosen viikon, kahden oikeestaan. Ehkä 50% tajus heti, mutta osaa piti auttaa tosi paljon, vaikka ihan semmosessa, että miten mä asennan tän ohjelman, kun mä haluan käyttää tätä myös kännykällä, niin miten mä asennan tän mun kännykälle.

Opettajan antama kommentti kuvastaa hyvin sitä, kuinka tämän ikäiset oppilaat osaavat hyvinkin luontaisesti sosiaalisen median viihdekäytön, mutta sellaisten sovellusten käyttö, jotka ovat suunniteltu oppimiseen, ei ole itsestään selvää. Luokan oppilailla oli myös huonoja kokemuksia edelliseltä lukuvuodelta sähköisistä matematiikan oppimateriaaleista, koska ne eivät toimineet tuolloin koululla käytössä olleilla koneilla kovinkaan hyvin. Kokemus toimimattomista laitteista ja sovelluksista on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, että osa oppilaista on tarvinnut enemmän ohjausta sen suhteen, miten oppimisympäristö toimii. Aikaisempi tutkimus on myös nostanut esille, kuinka oppilaat eivät aina edes halua käyttää sosiaalista mediaa muuta kuin viihtymistarkoituksessa (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 65). Laitteiden ja sovellusten toimivuus sekä oppilaiden vaihtelevat lähtötasot niiden käyttämiseksi vaativatkin opettajalta ehdottomasti hyvää etukäteissuunnittelua opetuksen toteuttamiseksi. Toisaalta koska luokan oppilaiden tietotekniset taidot eivät vielä olleet esimerkiksi samalla tasolla kuin O1:sen oppilaiden, oli tietenkin loogisempaa, että sosiaalista mediaa hyödynnettiin korkeintaan edistävän opetuskäytön näkökulmasta.

Paikasta riippumaton työskentely ja työelämätaitojen harjoittelu

Mahdollisuudet ajasta ja paikasta riippumattomaan työskentelyyn olisivat luokan kohdalla olleet huomattavasti suuremmat, mikäli oppilaat olisivat saaneet viedä omat kannettavat tietokoneet kotiin. Projektien tekemistä koulun ulkopuolella ja tiedon jakamista ei siis juurikaan tapahtunut vaan oppilaat tekivät tehtäviä oppimisympäristössä lähinnä itsenäisesti, mikäli heillä oli kotona sellaiset laitteet, että se oli mahdollista. Jos sopivia laitteita ei ollut, niin oppilas sai tehdä tehtävät perinteisesti kynällä ja paperilla. Tehdyt tehtävät arkistoitiin oppimisympäristöön jälkikäteen. Opettajalle oppimisympäristö sen sijaan tarjosi huomattavasti parem-

mat mahdollisuudet tehtävien arvioimisen ja tarkistamisen ajasta ja paikasta riippumatta. Myös kommunikointi oppilaiden kanssa onnistui helposti kouluajankin ulkopuolelle. Läksyviestit opettaja laittoi monesti oppimisympäristöön sen jälkeen, kun oppilaat olivat lähteneet koulusta ja oppilaiden suorituksia hän pystyi arvioimaan vaivattomasti myös kotona.

O2: [...] tää on myös äärimmäisen kätevä mulle, siis Classroomin käyttäminen, koska mä voin kirjoittaa sen palautteen ihan missä vaan. Tää toimii kännykäl tosi hyvin, mä voin kirjoittaa sen työmatkal bussis. Niin kyl se on todennäkösempää, et mä ehdin sen palautteen kirjoittaa.

Tämä tietenkin edellyttää, että oppilaiden kotona myös huoltajat ovat aktiivisesti mukana käyttämässä oppimisympäristöä, sillä jokaisella oppilaalla on kotona käytössä hieman erilaiset laitteen sen käyttämiseksi.

O2: [...] Ja se, että oppilailla lukee läksyt (varmasti sellaisessa paikassa, mistä oppilaat ne löytää) ... Mä tiedän, et monet opettajat ei jaksa, on kova homma kirjoittaa läksyt yhteen viestiin oppilaille. Musta se ei oo, mul menee siihen ehkä minuutti. Se on tosi iso etu oppilaalle. Kukaan ei voi ikinä väittää, ettei oo saanu läksyjä. Toki se vaatii sen, että kaikkien kotona ollaan messissä tässä Classroomin käytössä. Mun oppilailla ollaan. Et kaikki on kartalla, ei tuu mitään semmosii, et ”kukas nyt veis läksyt tolle Pirkka-Petterille?” ”En mä haluu viedä, kun se haisee” -tyylisii juttui, mitkä vois lisätä kiusaamista. Tää must hyvä esimerkki siitä, miten internet ja digitaaliset palvelut tasa-arvostaa ihmisiä, oppilaita. Varmasti niit huonojakin puolia on, mut mä en oo niihin kyl viel törmänny.

Opettajan kokemuksen mukaan hänen työmääränsä oli siis vähentynyt, kun sosiaalisen median oppimisympäristö oli otettu koululla käyttöön ja oppilaat oli perehdytetty sen toimintaan. Siitä miten oppilaiden huoltajat kokivat oppimisympäristön toimivuuden, ei kuitenkaan ollut tietoa.

Ajasta ja paikasta riippumaton työskentely on nykyään arkipäivää monilla työpajoilla ja tietokoneilla työskenteleminen sekä sosiaalisen median oppimisympäristön käyttäminen valmistavat oppilaita myös tähän. Tämä on myös yksi niistä syistä, jonka takia Opetushallitus on laatinut ohjeistuksen siihen, miten sosiaalinen media otetaan mukaan opetukseen (Opetushallitus, 2012). Vastaavan näkemys antoi myös haastateltu opettaja, joka näki oppimisympäristön hyödyntämisen valmistavan oppilaita työelämään.

O2: Tää (oppimisympäristön käyttäminen) ehkä vähä valmistaa oppilaita semmoseen sähköpostirumbaun, mitä se työelämä tulee sit todennäköisesti monella olemaan. Ja just, että sul on, vaikka joko tehtävälästä jossain, mistä sä katot. Ja se, että sä ite suunnittelet, mitä teen missä vaiheessa. Tietenkään nyt ei voi kokonaan säilyttää sitä oppilaan harteille, mutta kyl nää varmasti... Eiköhän tästä jotain jää käteen.

Myös Nurmi ja Jaakkola (2002, s. 110-113) nostavat esille, kuinka yksi tietokoneavusteisen oppimisen hyödyistä on juuri se, miten valmistaa oppilaita työskentelemään erilaisten laitteiden ja sovellusten parissa. Tietenkin kolikon kääntöpuolella on, tapahtuuko se perustaitojen kustannuksella. Esimerkkinä tällaisesta voidaan mainita opettajan ajatus, siitä kuinka päässälaskutaito on vaarassa heiketä, jos jokainen laskutoimitus myös vapaa-ajalla suoritetaan älypuhelimesta löytyvän sovelluksen avulla.

O2:sen haastattelusta nousi selkeästi esille, että koululla käytössä olevat välineet olisivat mahdollistaneet sosiaalisen median laajemman käytön opetuksessa ja oppimisessa. Oppilaiden laitetaidot ja työyhteisön toimintakulttuuri eivät kuitenkaan vielä mahdollistaneet sitä, että kaikki tarjolla ollut potentiaali olisi hyödynnetty. Mielenkiintoista olisikin selvittää, vaikka kuudennen luokan keväällä, miten opettajan ja oppilaiden tavat hyödyntää sosiaalista mediaa ovat kehittyneet.

7.3 O3 – Yhteisöllisyys ja tiedon jakaminen digitaalisella fläppitaululla

Tutkimukseen osallistunut kolmas opettaja (O3) käytti sosiaalista mediaa opetuksessaan yllättävän paljon siihen nähden, minkälaiset laitteet koululla sosiaalisen median hyödyntämiseen. Koskisen ja Oksanen (2012 s. 59) jaottelun perusteella O3:sen tapa hyödyntää sosiaalista mediaa opetuksessaan oli *edistävää opetuskäyttöä*. Opettajan osaaminen ja innokkuus erilaisten sovellusten ja palveluiden käyttämiseen opetuksessa olisi varmasti myös mahdollistanut sen, että opetus olisi edennyt *transformatiiviselle* tasolle. Oppilaiden ikätasoon nähden ja koulun tietoteknisen laitteiston huomioiden tämä ei ollut kuitenkaan mahdollista. Koululla käytössä oleva laitteisto koostui nimittäin kannettavista tietokoneista, jotka olivat jo elinkaarensa päässä. Niiden käyttäminen oli hidasta ja vaivalloista, joten käytännön syistä niitä ei juurikaan käytetty. Pääsääntöisesti opettaja käytti luoksaan iPadeja, joita koulussa oli alakoulun puolella käytössä 20 kappaletta kun oppilaita yhteensä oli noin seitsemänsataa. Yhteensä laitteita oli oppilasmäärään nähden valitettavan vähän, mutta koska osa opettajista ei käyttänyt laitteita ollenkaan, pystyi O3 hyödyntämään niitä omassa opetuksessaan laitteiden kokonaismäärään nähden varsin hyvin.

O3:lla oli opetuskokemusta oman arvionsa mukaan noin kolme vuotta, kun hän laski ennen valmistumista tekemänsä sijaisuudet yhteen valmistumisen jälkeen hankitun työkokemuksen kanssa. Sosiaalista mediaa hän oli kuitenkin käyttänyt opetuksessaan heti valmistumisesta alkaen – myös alkuopetuksen puolella, joten aikaisemman tutkimusten valossa häntä voidaan pitää tässä suhteessa ”vähemmistöön” kuuluvana (Oksanen & Koskinen, 2012, s. 59-60).

O3:sen haastattelusta nostan esille seuraavat kategoriat, sillä ne nousivat selkeimmin esille hänen haastattelussa. Pääosin haastattelussa esille tulleet asiat käsittelevät hänellä tällä hetkellä opetettavana olevaa 2. -luokkaa, mutta välillä hän kertoi myös, miten oli hyödyntänyt sosiaalista mediaa aiemman 3. -luokansa kanssa sekä pitäessään tunteja yläkoulun puolella. Tällaisissa kohdissa kerron erikseen, onko kyseessä jokin muu luokka kuin se, mitä opettaja tällä hetkellä päätoimisesti opettaa.

Tiedon tuottaminen yhdessä ja sen jakaminen digitaalisella fläppitaululla

Selvästi eniten opettaja hyödynsi opetuksessaan digitaalisia fläppitauluja kuten Padlettia ja Flingaa. Niiden käyttäminen onnistui 2. -luokkalaisilta hyvin, sillä kovin syvällistä teknistä osaamista ne eivät edellyttäneet ja niiden käyttämiseen koulun välineistö soveltui hyvin. Esimerkiksi mielipiteen ilmaisemista oli harjoiteltu tällä tavoin.

O3: Esimerkiks Flingaa me ollaan käytetty mielipiteen ilmaisemiseen. Eli on ollu joku... Me mietittiin luokkaretkii, me oltiin kerätty rahaa, meil oli rahaa, ja sit mä olin laskenu vähän vaihtoehtoja, mihin tää raha riittäis. Sit ten joku oli padeil luokassa, ja oppilaat heitteli ideoita, vähän niinku äänesti sen, että... sen avulla, et mihin halua mennä. Tällases ollaan käytetty. Palautteen antamiseen, eli esimerkiks, että mitä... No, sekin liittyy luokkaretkeen. Me annettiin palautetta vähän sen luokkaretken järjestäjälle, niin et oppilaat heitteli ajatuksiaan sinne Flingan seinälle.

Ajatusten sekä mielipiteiden käsitteleminen yhdessä tällä tavoin oli opettajan mielestä hänen luokassaan toimiva tapa ja silloin oppilaat myös uskalsivat ilmaista oman kantansa helpommin kuin pelkästään viittaamalla ja kertomalla näkemyksensä ääneen. Tässä yhteydessä harjoiteltiin myös mielipiteen perustelemista ja argumentointia ikätasolle sopivalla tavalla. Esimerkiksi luokkaretkeen liittyneen äänestyksen yhteydessä käsiteltiin vaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia. Tavoite oli, että oman näkökantansa tueksi esittäisi jotain muutakin kuin kommentin ”mä haluan”. Näissä tilanteissa opettajan rooli korostuu, sillä opettajan esittämällä hyvällä jatkokysymyksellä oppilas saattoi pystyä perustelemaan näkemystänsä paremmin. Esimerkiksi 8-vuotiaiden argumentointitaitoja on tutkinut Minna Sääksilähti (2010, s. 78), joka korostaa sitä, kuinka opettajan rooli on olennaisessa osassa, kun perustelemista harjoitellaan tämän ikäisten kanssa. Juuri sopivalla kysymyksen asettelulla opettaja voi auttaa epävarmaa oppilasta etenemään oman mielipiteensä kanssa, mutta olennaista on myös koko keskustelun ohjaaminen. O3:sen esittämässä luokkaretkiesimerkissä keskustelun ohjaaminen on

alkanut jo siitä, että hän on itse laskenut, minkälaisen luokkaretken toteuttamiseen kerätty raha riittäisi.

Mielipiteen ilmaisemisen lisäksi Padlettiä oli käytetty luokassa ryhmätöiden ja projektien koontiin. Yksi esimerkki tällaisesta toiminnasta oli, kuinka oppilaat olivat tehneet pareittain videoprojektin, jossa yksittäiset kuvat oli yhdistetty videoklipiksi, jonka päälle oppilaat olivat äänittäneet omaa puhettansa. Videoklipit oli koottu lopuksi yhteiselle digitaaliselle fläppitaululle. Parien tuotokset katsottiin yhdessä luokan kanssa, mutta digitaalinen fläppitaulu jaettiin myös oppilaiden vanhemmille ja myös he pystyivät katsomaan sen omalla ajallaan. Sama koski myös oppilaita, jotka pystyivät palaamaan yhteiseen projektiin, vaikka kotikoneellansa. Digitaalinen fläppitaulu oli tietenkin salasanasuojattu, joten ainoastaan ne, jotka sen tiesivät, pystyivät luokan tuotoksen näkemään.

Aikaisemman 3. luokkansa kanssa O3 oli toteuttanut myös hyönteisprojektin, jossa jokainen oppilas teki valitsemastaan hyönteisestä esityksen Padletin digitaaliselle fläppitaululle. Tietoa hyönteisestä etsittiin oppikirjoista sekä internetistä ja oppilaiden koostamat tuotokset koottiin lopulta yhteen ja ne toimivat koemateriaalina opettajan pitämässä lajintunnistuskokeessa. Oppilaat olivat kokeneet toimintatavan erittäin motivoivana. Tämä saattaa selittyä sillä, että psykologisesta näkökulmasta katsottuna tietoa on tärkeä tuottaa kaikille yhteisön jäsenille eikä vain opettajalle. Oppilaasta on tässä yhteydessä tullut asiantuntija, ja tämän roolin myötä myös hänen oppimisprosessinsa luonne oli muuttunut (ks. Hakkarainen ym. 2008, s. 275-276). Tiedon etsimiseen internetistä oli tosin tässä yhteydessä paremmat mahdollisuudet, sillä O3:sen opettama 3. luokka oli ollut toisessa koulussa. Siinä koulussa jokaiselle oppilaalle oli oma tabletti ja tiedon etsimistä internetistä pystyttiin harjoittelemaan huomattavasti enemmän. Tämä oli olennaista, sillä faktojen piti olla oikein, koska esitykset toimivat koko luokan yhteisenä oppimateriaalina.

Videoklippien jakaminen luokan digitaaliselle fläppitaululle on oiva esimerkki siitä, miten yhteisöllinen oppiminen tapahtuu helpoimmillaan (ks. s. 17-18). Lisäksi aiemman 3. –luokkansa kanssa opettaja oli onnistunut hyvin yhdistämään tähän

vielä tutkivan oppimisen näkökulman, kun oppilaat olivat tutkineet hyönteisiä. Jokainen oppilas on ollut oman hyönteisensä asiantuntija ja tiedeyhteisölle ominaiseen tapaan tuotettu tieto on ollut julkista kaikille (ks. s. 14).

Nykyisen 2. -luokkansa kanssa O3:n käytti opetuksessaan myös Kahoot! –sovelusta kertotaulujen harjoitteluun. Sovelluksessa ideana on, että siellä jokainen voi äänestää itse mielestään oikeaa vaihtoehtoa, kunhan hänellä on vain oma päätelaite tätä varten. Tässä yhteydessä päätelaitteeksi riitti hyvin myös oma älypuhelin, joten koulun vähiä tabletteja ei välttämättä tarvittu. Kahoot! –sovellukseen opettaja oli laatinut itse kertotaululaskuja ja lisännyt niihin vastausvaihtoehdot, joista yksi oli oikea. Sovellus myös kertoo myös pistetilanteen eli tässä yhteydessä sen, kuka oppilaista on tiennyt parhaiten kertotaulujen tulokset.

O3: Kertolaskuja me ollaan opeteltu Kahootil paljon. Mä oon tehny paljon ite niit Kahotei. Ne on tosi motivoivii, ja koen ne tosi hyviks.

Haastattelija: Niin, et ne innostaa sun mielest enemmän, kuin joku perinteinen kirjasta kertolaskujen harjoittelu?

O3: Joo. Tietty... liikaa on liikaa. Jos niit pelattais koko ajan, niin sit ei varmaan innostais. Kirjaa me tehään koko ajan. Se on semmosta virkistävää pelaamista. Mut kyl mä koen, et ne motivoi.

Kilpailuasetelma kertotaulujen opettelemisessa lisäsi siis motivaatiota oppilaiden keskuudessa. Tapolan ja Veermansin (2012, s. 74-76) esille nostama yllätyksellisyys sekä intensiivisyys ovatkin todennäköisesti ne tekijät, jotka koukuttavat oppilaita tämän tyyppisessä oppimisessa. Kahoot! –sovelluksessa aikaa vastaamiselle ei nimittäin ole loputtomasti vaan yleensä muutamista sekunneista minuuttiin. Menestyäkseen tässä kertotaulupelissä oppilaiden tuli olla nopeita, mutta vastata myös oikein. Oppilas saa myös välittömän palautteen siitä, onko hän vastannut oikein. Perinteisessä opetuksessa tällaista mahdollisuutta ei ole, että jokainen luokan oppilas saisi palautteen oman vastauksen oikeellisuudesta samantien ja tämä onkin yksi mobiililaitteiden ja sovellusten käytön hyvistä puolista (Furió, 2015, s. 199). Kokonaan kertotaulua ei kuitenkaan voi opetella tällä tavoin

pelaamalla, sillä muuten oppilaiden mielenkiinto ei todennäköisesti pysyisi yllä, eikä opettajalla olisi mahdollisuutta seurata samalla tavalla ketkä oppilaista tarvitsevat tukea ja minkälaista.

Sosiaalisen median sovellukset sekä internet oppimateriaalien monipuolistajana

Erilaiset sovellukset sekä internetin kautta saatava informaatio olivat opettajan mielestä monipuolistaneet opetusta huomattavasti. Esimerkiksi kun luokassa oli harjoiteltu mielipiteen ilmaisemista ja luokkaretken vaihtoehtojen välillä äänestämistä, oli opettaja kokenut, että erilaiset digitaaliselle fläppitaululle kerätyt asiat muuttuivat oppilaille konkreettisemmiksi ja näin ollen myös helpommin käsiteltäviksi. Oppilaille oli esimerkiksi helpompi esittää äänestyksen tulokset pylväsdiagrammeina.

Yläkoulun puolella pitämässä uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksessa opettaja oli myös hyödyntänyt keskustelupalstoja, kuten Suomi24:sta kun käsiteltävänä aiheena oli ollut suvaitsevaisuus. Keskustelupalstalta sai nopeasti paljon tietoa ihmisten erilaisista näkemyksistä liittyen eri asioihin. Opettajan mielestä tällaisen aiheen kohdalla sieltä sai monesti jopa realistisemmän kuvan ihmisten erilaisista näkemyksistä ja mielipiteistä kuin pelkästään oppikirjoista lukemalla. Oppimateriaalien monipuolistuminen ja ajankohtaistuminen olivat juuri niitä asioita, jotka opettajat ovat kokeneet sosiaalisen median hyviksi puoliksi (Oksanen & Koskisen 2012, s. 66).

Alkuopetuksessa opettajan mielestä sosiaalisen median sovellukset tai tietotekniset laitteet eivät kuitenkaan korvanneet oppikirjoja. Esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa ne olivat opettajan mielestä niin olennaisessa osassa, ettei niitä korvaisi edes jokaiselle oppilaalle hankittava oma päätelaite kuten tabletti tai kannettava tietokone. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut, että opettaja olisi suhtautunut kielteisesti niihin, vaan näki niiden käytön tukevan kirjojen pohjalta tapahtuvaa opetusta.

Yläkoulun puolelle pitämässään opetuksessa asia sen sijaan oli toinen. Opettajan pitämät integroidut uskonnon ja elämänkatsomustiedon tunnit rakentuivat kokonaisuuksissaan opettajan itse tekemien materiaalien varaan. Pääosa opettajan tekemistä materiaaleista oli perinteisiä Power Point –esityksiä, mutta välillä hän hyödynsi oppilaiden kanssa myös sosiaalisen median palveluita, josta esimerkiksi jo aikaisemmin mainittu Suomi24 –keskustelupalsta.

O3: Mä opetan nyt ysille integroidusti ussaa ja et:tä, ja me ei käytetä kirjaa. Siihen syy on se, et sellast kirjaa ei oo, mis ne on integroitu. Ja mä teen kaikki materiaalit ite, mä teen ne PowerPointina. Ja jos oppilas on poissa, mä lähetän sille sähköpostiin sen PowerPointin.

Oppikirjan puuttuminen oli tietenkin suuri tekijä siihen, että opetus tapahtui tällä tavoin. Suoranaisena ongelmana opettaja ei tätä kuitenkaan pitänyt, vaikka hän joutui tekemään sen takia hieman enemmän töitä. Opettaja näki, että oppimateriaalin ajankohtaisuus oli jo hyvänä puolena sen verran suuri, että hän ei olisi välttämättä edes käyttänyt oppikirjaa, mikäli sellainen olisi ollut saatavilla. Koska oppiaineeseen sopivaa kirjaa ei kuitenkaan ollut olemassa haastattelun tekohetkellä, on ehdottoman vastauksen antaminen mahdotonta.

Sosiaalisen median käyttöä rajoittavat tekijät kuten tietoturva ja mainonta

Alakoulun puolella suuri tekijä, joka rajoitti sosiaalisen median palveluiden käyttämistä, oli laitteiden riittämättömyys. Toinen rajoittava tekijä, joka koski myös yläkoulun puolta, oli se, että koulu ei ollut hankkinut opetukseen suunniteltuja sosiaalisen median sovelluksia käyttöönsä vaan opetus tapahtui ilmaissovellusten kautta. Ilmaissovellusten kohdalla opettajan tuli olla erityisen tarkka palveluiden tietosuojaj- ja käyttöehtojen kanssa ja monesti juuri ne sanelivat sen mitä sovellusta koulussa saatettiin käyttää. Esimerkiksi Padlet –sovelluksen kohdalla hän oli tehnyt digitaalisesta fläppitaulusta esimerkin oppilaiden huoltajille ja kysynyt heiltä luvan sovelluksen käyttämiseen opetuksessa.

O3: On olemassa ihan hirveesti tosi hyvii oppimiseen liittyvii pelejä ja kaiken maailman lisenssejä ja... vaik tukiopetusmateriaaleja, mist mä koen,

et ois oikeesti tosi paljon hyöttyä, ja mua jopa kiinnostas olla ite kehittämässä sellasia. Mut kun ei oo rahaa hankkii niitä. Se et koulu pyörii kaikkien ilmaston sovellusten varassa, on must vähän väärin jo siksi, et siel on mainoksia. Sit siel pyörii mainokset, jotka ei todellakaan kakkosluokkalaisille sovi. Et myös kaupunki vois ostaa joitakin hyväks todettui sovelluksii, jos se haluaa, et niitä käytetään. Sitä mä toivoisin.

Ilmaissovellukset sisälsivät lähtökohtaisesti myös aina mainontaa, eli vaikka sovellus olisikin käyttöehtojensa puolesta sopinut käytettäväksi kouluun, oli opettajan aina mietittävä, voiko mainoksia sisältävää sovellusta kuitenkaan sisällyttää opetukseen. Esille nousi siis ristiriita kuinka sosiaalisen median sovelluksia ja tulevaisuuden työelämätaitoja tulee opettaa koulussa, mutta välineistö sitä varten ei ole ajan tasalla. Määrärahojen puute tosin aiheuttaa vastaavanlaisia tilanteita myös muutoinkin kuin vain sosiaalisen median sovellusten ja koulun tietoteknisten laitteiden riittävyyden kohdalla.

Kehittyminen sosiaalisen median käytön asiantuntijaksi

Opettajan ammattitaito ja valmius käyttää sosiaalisen median sovelluksia opetuksessaan perustui hänen mukaansa siihen, minkälaista opetusta hän oli saanut yliopistolla suorittaessaan luokan- ja aineenopettajan tutkintoa. Opettaja nosti esille Helsingin yliopistossa luokanopettajien tutkintoon kuuluvan johdatus mediakasvatukseen kurssin. Vaikka kurssin laajuus ei ollutkaan kovin suuri, oli siellä perehdytty sellaisiin sovelluksiin, jotka hänen mielestään sopivat hyvin osaksi koulussa tapahtuvaa opetusta. Koska erilaisia sovelluksia on tarjolla valtavasti, oli opettajan mielestä hyvä, että helpoimmin opetukseen sisällytettävät sovellukset käytiin osana koulutusta läpi. Omatoimisesti opiskelujen ohella tai valmistumisen jälkeen tämä vaatisi opettajan mukaan huomattavan suurta mielenkiintoa ja myös hän itse olisi saattanut lannistua sopivien sovellusten etsimisessä, vaikka suhtautui niihin sekä myönteisesti että innostuneesti ja koki itse eläneensä digiloikan ajan, joten tietotekniikka oli hänelle itsestäänselvyys. Työnantaja olisi silti hänen mielestään voinut tarjota enemmän koulutusta ja välineitä sosiaalisen median sovellusten käyttämiseksi. Tällä hetkellä osaamisen ylläpitäminen ja kehit-

täminen oli pitkälti opettajan omalla vastuulla. Hän olikin jakanut omaa osaamistaan työyhteisen muille jäsenille, joille sosiaalisen median sovellusten käyttäminen ei ollut tuttua.

*O3: Mä oon ite jonkun verran meidän koulul... mä oon esimerkiks koulut-
tanu käyttään Padletia jossain kokousajalla [...] Mut se on mulle luonnol-
lista käyttää laitteita arjessa. Ja mä koen, et mä osaan käyttää hyvin tieto-
konetta ja erilaisia sovelluksia. Mut sit on sellasii opettajia, joil ei oo mitään
hajuu, miten läppäriä käytetään, tai mitä voi padil tehdä, miten se toimii.*

Palautteen antaminen oppilaille työtavasta riippumatta kasvotusten

Sosiaalisen median sovelluksia opettaja ei hyödyntänyt juuri ollenkaan palautteen antamiseen oppilaille. Oikeastaan ainoa palaute, joka annettiin sosiaalisen median sovelluksen välityksellä opettajalta oppilaille, oli kun oppilaat lisäsivät asioita digitaaliselle fläppitaululle ja opettaja poisti sieltä aiheeseen kuulumattomat ja sopimattomat kommentit. Tämä palaute ei tosin ollut suoraan vaan opettajan mielestä enemmänkin keskustelun ohjaamista. Hän koki, että palautetta etenkin hänen opettamalleen omalle 2. –luokalle kannatti antaa kasvokkain. Noin 8-vuotiailla oppilailla ei ollut vielä valmiuksia ottaa palautetta vastaan sähköisesti sosiaalisen median sovelluksen parissa.

Kokonaisuudessaan opettaja käytti sosiaalisen median oppimisympäristöjä omassa opetuksessaan huomattavan paljon, etenkin siihen nähden minkälaiset resurssit koululla niiden käyttämiseksi oli. Hän koki ne luontaisesti osaksi koulussa tapahtuvaa opetusta. Sosiaalisten median oppimisympäristöjen käytölle opettajan kokemuksen mukaan ole mitään ikärajaa, vaan sen käyttöä kannattaa aloittaa oppilaiden kanssa mahdollisimman aikaisin.

8 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monista näkökulmista ja erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu koko ajan pohtimaan tekemiään ratkaisujaan sekä miettimään kuinka kattava analyysi on oikeasti ollut ja miten luotettavana sitä voi pitää (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208). Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen aikana tehtyjä valintoja ja sitä miten hyvin olen pystynyt vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Lisäksi arvioin sitä, missä määrin tutkimus täyttää tapaustutkimukselle ominaiset tunnusmerkit.

Tutkimuksen aihe valikoitui oman henkilökohtaisen mielenkiinnon pohjalta. Olin käsitellyt aihetta jo kandidaatin tutkielmassani, jossa kohderyhmänä olivat olleet luokanopettajaopiskelijat ja heidän näkemyksensä sosiaalisen median hyödyntämisestä osana opetusta. Tutkimuksen jatkaminen sellaisten opettajien parissa, jotka olivat hyödyntäneet sosiaalista mediaa omassa opetuksessaan, oli luonnollinen jatkumo tämän perään. Sosiaalisen median hyödyntäminen ja uusien oppimisympäristöjen tuleminen osaksi oppimista on kiinnostanut minua opiskelujen alusta alkaen. Oma suhtautuminen näitä uusia oppimisympäristöjä kohtaan on ollut ja on myönteinen. Tämän esille tuominen on ehdottoman tärkeä, kun tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan, koska tutkija ei missään tutkimuksessa pysty olemaan täysin subjektiivinen. Juuri tästä syystä tutkijan tehtävänä on pyrkiä mahdollisimman johdonmukaisesti kertomaan omista tulkinnoista ja niistä perusteista, joiden pohjalta tulkinnat on tehty (Kiviniemi, 2007, s. 83).

Tässä yhteydessä tutkijan myönteinen suhtautuminen sosiaaliseen mediaan oppimisympäristönä tarkoittaa tietenkin sitä, että tutkimuksen aikana haastateltavien opettajien esille nostamia ongelmakohtia ei välttämättä osaa nähdä samalla tavalla kuin joku toinen tutkija, joka suhtautuisi sosiaaliseen mediaan kriittisemmin. Toisaalta tällainen kriittisesti aiheeseen suhtautuva tutkija ei välttämättä osaisi puolestaan nähdä sosiaalisen median hyviä puolia. Tutkimuksen aikana olen kuitenkin pyrkinyt tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni ja eristämään omat käsitykseni parhaan kykyni mukaan, jottei niillä olisi vaikutusta tämän tutkimuksen tuloksiin.

Kiviniemi (2007, s. 81) sekä Eskola ja Suoranta (1998, s. 210) korostavatkin kuinka tutkija on laadullisessa tutkimuksessa itse se keskeisin tutkimusväline. On myös luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkin-
nat aiheesta kehittyvät. Näin ollen esimerkiksi aineiston keruuseen liittyvää vaihtelua ei voida pitää puutteena vaan luontaisesti tutkimusprosessiin liittyvänä elementtinä. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi koin, että viimeisenä tehty O3:sen haastattelu oli selvästi paras, koska siinä päästiin pureutumaan syvemmälle aiheeseen kuin esimerkiksi kahdessa ensimmäisessä haastattelussa. Aikaisemmat kokemukset haastatteluista toivat selvästi varmuutta ja taitojen kehittyessä pystyin tutkijana pureutumaan paremmin haastateltavan kertomiin asioihin ja tekemään tutkimuksen kannalta olennaisia tarkentavia kysymyksiä. Myös teoreettisen tausta-aineiston kohdalla tilanne on ollut samanlainen. Mitä enemmän aiheesta on kerännyt taustatietoa, sitä paremmin tutkittavaa ilmiötä on pystynyt ymmärtämään ja omat näkemykset ovat tästä syystä luontaisesti kehittyneet tutkimuksen edetessä.

Tämän tutkimuksen alaotsikossa lukee ”opettajien kokemuksia uusista oppimisympäristöistä”. Siitä ilmenee, että tutkimuksessa on pääosassa ovat opettajien kokemukset. Virtanen (2006, s. 170) korostaa, että kokemuksia tutkittaessa aineisto tulisi hankkia siten, että tutkija itse vaikuttaisi mahdollisimman vähän siihen, miten haastateltavat kertovat omista kokemuksistaan. Tässä tutkimuksessa jokainen haastatteluun osallistunut opettaja sai noin kaksi vuorokautta ennen alustavat kysymykset (Liite 2), joiden tarkoituksena oli valmistaa heitä haastatteluun. Ajatuksena oli, että he pystyisivät alustavien kysymysten avulla palauttelemaan ennen haastattelutilannetta mieleensä niitä kertoja, jolloin olivat käyttäneet sosiaalista mediaa opetuksessa. Itse haastattelut toteutettiin haastateltavien valitsemissa paikoissa, jotta ympäristö olisi heille mahdollisimman tuttu. Ajatuksena oli, että tutussa ympäristössä haastateltava uskaltaisi sanoa rehellisesti oman mielipiteensä. Tällöin varsinaisessa haastattelutilanteessa heidän kysymyksiin vastaamisensa olisi mahdollisimman luontaista ja tutkijana olisin itse mahdollisimman vähän äänessä. Kun haastattelut oli litteroitu, huomasin, että itse tutkijana olen ollut enemmän äänessä kahdessa ensimmäisessä haastattelussa (O1 ja O2 haastattelut) ja vasta viimeisen haastattelun kohdalla olen pystynyt antamaan haastateltavalle mielestäni riittävästi tilaa ja aikaa omien vastauksiensa

kanssa. Virtanen (2007. s. 170) korostaa, että tässä yhteydessä kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, mutta jälkikäteen kysymyksiä tarkastelleena olen sitä mieltä, että kysymysten avoimuus ei ollut niin hyvällä tasolla kuin olisi ollut mahdollista. Haastatteluissa olisi voinut esimerkiksi keskittyä vielä enemmän opettajien kertomiin esimerkkeihin siitä, miten he olivat sosiaalista mediaa hyödyntäneet.

Tutkimuksessa esille nostetut lainaukset on pyritty valitsemaan siten, että ne eivät tue vain tutkijan tekemiä johtopäätelmiä, vaan kuvastat mahdollisimman hyvin niitä kokemuksia ja näkemyksiä, joita opettajilla oli. Niiden perusteella lukija voi myös arvioida tutkijana tekemiäni tulkintoja ja tutkimuksen luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi on toteutettu Grounded theorytä soveltaen. Tutkimus ei kuitenkaan ole puhtaasti aineistolähtöinen, sillä tutkijana minulla on ollut ennakkokäsitys ja –oletus aiheesta ja esimerkiksi haastattelurunko on muotoutunut lukemani kirjallisuuden pohjalta. Tieteellisen käytännön mukaisesti (Metsämuuronen 2006, s. 23) olin siis tutustunut aiempaan tutkimustietoon eli tässä tapauksessa sellaisiin tutkimuksiin, joissa oli käsitelty sosiaalisen median soveltamista opetukseen. Haastatteluilla hankittu tieto on näin ollen pohjautunut aikaisempiin tutkimuksiin. Aiheesta aikaisemmin kirjoitetun kirjallisuuden lukeminen voi kuitenkin olla myös tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä. Tutkijalta voi sen takia jäädä jotain tutkimuksen kannalta olennaista kysymättä, koska aikaisempi kirjallisuus on kuitenkin tutkijalla aina vähintään alitajunnassa mielessä ja siten hieman ohjaamassa haastattelun kulkua.

Jokainen haastattelutilanne on kuitenkin ollut yksilöllinen ja puolistrukturoidulle teemahaastattelulle ominaisesti kysymysten sanamuodot ja niiden esitysjärjestys ovat vaihdelleet haastattelujen välillä. Lisäksi haastattelutilanne on voinut edetä luontaisesti johonkin tiettyyn suuntaan tai sitten tutkijana esittämäni tarkentavat kysymykset ovat johtaneet siihen, että aiheita on käsitelty hieman eri tavoilla eri tilanteissa.

Lisäksi suuri osa tätä tutkimusta varten luetusta kirjallisuudesta on ollut Suomessa tuotettua tutkimustietoa, mutta tähän on vaikuttanut osaltaan se, että ulkomaista tutkimustietoa sosiaalisen median hyödyntämisestä alakoulussa on ollut vaikea löytää. Esimerkiksi Helkan artikkelihauulla hakusanoilla ”social media in primary school” tai ”web 2.0 in primary school” haettaessa löytyi kyllä tutkimuksia, jotka käsittelivät sosiaalista mediaa osana opetusta, mutta monesti ne keskittyivät silti yläkouluun tai sitä korkeampien opinahjojen piiriin. Esimerkiksi näillä hakusanoilla hakutulosten kärjessä oli Suanpangin (2012) *The integration of m-Learning and social network for supporting knowledge sharing* ja Martinin (2013) *Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology* – tutkimus, jossa tutkimuksen kohteena olivat ala-asteikäisiä vanhemmat oppilaat. Toinen hakutuloksissa toistuva ilmiö oli, että tutkimuksissa fokus oli oppilaiden käyttämässä laitteessa kuten iPadissa eikä niinkään siinä, minkälaisista sovelluksista sillä käytettiin. Esimerkkinä tällaisesta voidaan mainita mm. Isa Jahnken & Swapna Kumarin (2014) *Digital Didactical Designs: Teachers’ Integration of iPads for Learning-Centered Processes* -tutkimus. Mikäli asia todellisuudessa on niin, että aikaisempaa ulkomaista tutkimustietoa sosiaalisen median sovellusten hyödyntämisestä alakoulussa ei ole, korostaa se tietenkin tämän tutkimuksen tarpeellisuutta. Toisaalta on myös mahdollista, että selkeän ja yhtenäisen käsitteen puuttuminen on vaikeuttanut lähteiden löytämistä, mutta ei tarkoita sitä, etteikö niitä olisi olemassa ja siten heikentää tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Koska selkeää vastausta siihen, kummasta seikasta asia johtuu, ei tässä yhteydessä voida antaa, tulee lukijan suhtautua tutkimukseen siten, että huomioi tämän seikan.

Pönkä (2014, s. 36) tuo tämän käsitteiden hajanaisuuden esille ja kertoo, kuinka sosiaaliseen mediaan viitataan ulkomaisissa tutkimuksissa usein sitä lähellä olevilla käsitteillä. Olen kuitenkin pyrkinyt hyödyntämään sen kansainvälisen aiheesta tuotetun tutkimustiedon, jonka olen tämän tutkimuksen tekemisen yhteydessä löytänyt.

Vastasiko tämä tutkimus sitten siihen, mitä lähdin tutkimuksen alussa selvittämään? Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuoda julki opettajien kokemuksia siitä,

miten sosiaalista mediaa voi hyödyntää eri luokka-asteilla ja erilaisten tietoteknis-ten laitteiden ja sovellusten parissa. Ajatuksena on ollut, että esille tuodut asiat ja tutkimustulokset auttaisivat toisia opettajia kehittämään omia metodeja siitä, mi-ten sosiaalista mediaa voi ja kannattaa hyödyntää opetuksessa. Yleistettävän tie-don sijaan tutkimustulosten on pikemmin tarkoitus esitellä hyväksi havaittuja toi-mintamalleja sosiaalisen median opetuskäyttöön. Samantapaiseen johtopäätök-seen ovat päätyneet myös Charmaz, Thornberg & Keane (2017, 435) toteamalla, että ilmiön teoriasointi saattaa nostaa esille uusia ideoita, jotka haastavat aiem-min olemassa olleet toimintatavat. Mielestäni tutkimus tuo näitä asioista esille varsin hyvin, mutta on huomioitava, että kahdella kolmesta tutkimukseen osallis-tuneesta opettajasta oli opetuskokemusta vielä suhteellisen vähän. Tutkimuksen tulokset olisivat todennäköisesti erilaisia, mikäli kaikilla opettajilla olisi ollut pi-dempi kokemusta tietoteknisien laitteiden ja oppimisympäristöjen käytöstä osana opetustoimintaa. On myös huomioitava, etteivät sosiaalisen median oppimisymp-äristöt ole olleet vielä kovin kauaa mukana peruskouluissa tapahtuvaa opetusta. Erilaiset tavat sen käyttämiseksi osana opetusta ovat parhaillaan muotoutu-massa, olipa opettajilla sitten taustalla pidempi tai lyhyempi opetushistoria.

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa hankitaan monipuolisesti ja eri-laisilla menetelmillä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, s. 199). Tässä tutkimuk- sessa olen hankkinut aineistoni suorittamalla haastattelut kohdennetulle pienelle ryhmälle. Tutkimusta olisi voinut täydentää tekemällä havainnointia opettajien luokissa, mutta se olisi vaatinut pidemmän seurantajakson. Katsoin, että tämä ei ole tämän Pro Gradu –tutkielman laajuuden puitteissa mahdollista vaan olisi enemmänkin jo jatkotutkimuksen aihe.

9 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksessa kävi selväksi, että sosiaalisen median käyttäminen osana opetusta riippuu paljolti siitä millaiset tietotekniset resurssit koululla on ja millaiset valmiudet opettajilla on sen hyödyntämisessä. Kahden opettajan haastattelussa ilmeni, että yleinen innokkuus ja osaaminen sosiaalisen median käyttöön heidän kouluissaan oli vielä varsin vaatimatonta. Ainoastaan yhden opettajan haastattelussa syntyi käsitys, että hänen koulussaan oli panostettu laitteisiin ja opettajien ammattitaitoon.

Blannin (2015, s. 194) mukaan yksi tekijä, miten opettajat sitoutuvat sosiaalisen median käyttämiseen opetuksessa on, että heille tarjotaan riittävästi niin rakenteellista kuin henkilökohtaista tukea. Rakenteellisella tuella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että organisaation toimintakulttuurissa sosiaalinen media nähdään tasavertaisena oppimisympäristönä muiden oppimisympäristöjen rinnalla ja sen hyödyntämiseen panostetaan hankkimalla oikeanlaiset välineet. Selvää on kuitenkin, että vielä oikeanlaiset laitteet eivät riitä siihen, että sosiaalinen media tulisi kokonaisvaltaisesti osaksi opetusta kouluissa, jos opettajille ei myös tarjota koulutusta sen käyttöön. Yksi haastatelluista opettajista totesikin, että sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa oli hänen oman innokkuuden ja osaamisen varassa.

Sosiaalisen median käytön eroja arvioitaessa on muistettava, että jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja opetti eri luokka-asteita ja sosiaalisen median käyttöön soveltuvien laitteiden määrässä oli koulukohtaisia eroja.

Laitteiden riittävyys vaikuttaa myös siihen, pystytäänkö opetuksessa menemään sosiaalisen median käytössä aina transformatiiviselle tasolle. Tutkimuksen valossa tämä tosin edellytti myös sitä, että oppilaiden kanssa oli käytetty sosiaalisen median sovelluksia ja tietokoneita ylipäättänsä jo pidemmän aikaa. Hakkaraisen (2009, s.221-222) mukaan teknologia-avusteisen oppimisen tulokset ovatkin sitä parempia, mitä enemmän luokassa on toimittu yhden ja saman opettajan johdolla, joka edistää sellaista toimintakulttuuria, jossa teknologiaa hyödynnetään.

Yhden haastatellun opettajan luokassa laitteiden riittävyyteen oli panostettu ja jokainen oppilas oli saanut oman kannettavan tietokoneen hieman ennen haastattelun tekemistä ja sitäkin ennen oppilailla oli ollut suhteellisen hyvät mahdollisuudet niiden käyttämiseksi. Opetuksessa ei kuitenkaan menty vielä transformatiiviselle tasolle, sillä tietokoneiden ja sosiaalisen median oppimisympäristöksi valikoituneen Google Classroomin käytön suhteen ei ollut muodostunut vielä selvää pitkäjänteistä toimintakulttuuria. Mahdollisuudet tähän kuitenkin olivat jo olemassa. Kuitenkin sekä opettajan että oppilaiden tulee työskennellä pidempään laitteiden ja sovellusten parissa, jotta niiden potentiaali saataisiin kokonaisuudessaan oppimisen tueksi. Tätä havaintoa tukee pisimpään alalla toimineen opettajan kokemus, että vasta noin kolmen vuoden jälkeen ensimmäisellä luokalla aloitettu työ oppilaiden kanssa kehitti oppilaiden laite- ja sovellustaidot sellaiselle tasolla, joka mahdollisti sosiaalisen median transformatiivisen käytön.

Jokainen tutkimuksen osallistunut opettaja nosti esille omakohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä siitä, miten he olivat hyödyntäneet sosiaalista mediaa ja missä yhteydessä he kokivat sen tuovan eniten lisäarvoa opetukseen. Kaikki opettajat toivat selkeästi esille yhteisöllisyyden lisääntymisen luokassa. Jokaisella luokalla oli oppilaiden oma Whatsapp –ryhmä. Kukaan haastatelluista opettajista ei oppilaiden Whatsapp –ryhmään kuulunut. Opettajien näkemys oli, että Whatsapp –ryhmä toimi varsin hyvin luokan kommunikointivälineenä., vaikka yksi opettajista kertoi keskusteluryhmässä tapahtuneesta kiusaamisesta. Opettajien näkökulmasta se toimi enemmänkin ryhmähenkeä kasvattavana ja yhteisöllisyyttä lisäävänä tekijänä. Johtopäätös on yhdenmukainen aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. Oksanen & Koskisen 2012, s. 66-67).

Kaksi kolmesta tutkimukseen osallistuneesta opettajasta oli hyödyntänyt sosiaalisen median oppimisympäristöjen yhteydessä tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen elementtejä. Oppilaita kasvatettiin selvästi tutkimuksen tekemiseen ja heidät nähtiin asiantuntijoina, jotka tuottivat ja jakoivat tietoa. Tämä tapahtui tietenkin oppilaiden ikätasolle sopivalla tavalla. Esimerkiksi digitaaliselta fläppitaululta pienemmätkin oppilaat saattoivat katsoa helposti yhdessä tuotettua tietoa, kun taas Microsoft Officen 365 –palvelussa toimiminen vaatii oppilailta hieman kehittyneempiä

laitetaitoja. Tiedon muuttaminen helposti havainnollistettavaan muotoon erityisesti digitaalisella fläppitaululla toi lisäarvoa opetukseen. Nurmi ja Jaakkola (2002, s. 110) ovat myös päätyneet siihen, kuinka havainnollistamisen ja visualisointi tuovat myönteisiä vaikutuksia opetukseen.

Laven (1997, s. 33-34) mukaan oppiminen kouluissa tapahtuu monesti siten, että kouluissa opetetaan oppilaille teoriaa ja sitä on tarkoitus soveltaa vasta myöhemmin elämässä, kun taas enemmän pitäisi keskittyä siihen kuinka tietämistä ja ajattelua tuotettaisiin heti käytännössä. Sosiaalisen median sovellusten parissa työskenneltäessä oppiminen tapahtuu kuitenkin näin ja pitkälti vielä oppilaslähtöisesti. Tietoa etsitään ja sovelletaan heti alusta alkaen. Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista oli, kuinka oppilaat olivat motivoituneita oppimiseen silloin, kun oppiminen tapahtui erilaisissa sosiaalisen median oppimisympäristöissä pedagogisesti perustellusti. Tiedon etsiminen ja tuottaminen muille yhteisön jäsenille korosti oppilaan toimijuutta.

Erityisesti yksi haastatelluista opettajista koki, että oppilaat sitoutuivat oppimiseen, kun he saivat itse päättää, miten työskentelivät sosiaalisen median oppimisympäristössä ja mistä etsivät tietoa. Oppijan vahvistunut tunne omasta osallisuudesta oppimisprosessissa luo näin ollen paremman pohjan oppimiselle (ks. Juntunen & Laakkonen 2014, s. 79-80).

Myös Tynjälä (2000, s. 37-38) korostaa kuinka oppiminen ei ole konstruktivistisen käsityksen mukaan pelkkää passiivista tiedon vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa. Sitoutuminen oppimiseen onkin tämän tutkimuksen näkemyksen perusteella siis voimakkaampaa, kun oppilaat saavat itse päättää, miten työستävät opiskeltavaa asiaa. Tämä ilmeni myös siten, että oppilaat opiskelivat välillä täysin oma-aloitteisesti koulun ulkopuolella ja kertoivat siitä myöhemmin opettajalle.

Lisäksi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla sosiaalisen median oppimisympäristöt toimivat tehtyjen töiden tallennuspaikkana. Parhaimmissa tapauksissa sinne tuotettu tieto toimi myös opetusmateriaalina luokalle.

Näissä tapauksissa opettajat myös korostivat, että sosiaaliseen mediaan tuotettu tieto on yhtä tärkeää kuin oppikirjasta löytyvä tieto. Hakkarainen ym. (2008, s. 275-276) korostavat kuinka psykologisesta näkökulmasta katsottuna tietoa on tärkeä tuottaa kaikille yhteisön jäsenille eikä vain opettajalle. Oppilas on siis eräänlainen asiantuntija ja roolin myötä myös oppimisprosessin luonne muuttuu. Tämä korostui esimerkiksi siinä, että eri oppimisympäristöihin tuotettua tietoa ei opeteltu niin sanotusti uudelleen oppikirjasta. Opettajalla on tässä kuitenkin vastuu siitä, että oppilaiden tekemissä tuotoksissa faktat ovat oikein.

Kun oppimisympäristönä toimii jokin sosiaalisen median palvelu ja tietoa etsitään internetistä, on hyvänä puolena ehdottomasti myös oppimateriaalin ajankohtaistuminen. Oppimateriaalin ajankohtaistumisen edellytyksenä ei aina edes ole, että jokaisella oppilaalla olisi päätelaite kuten tabletti tai kannettava tietokone. Esimerkiksi jos luokassa oppilaiden kanssa käyty oppimistilanne siirtyi sellaisen aiheen pariin, josta tietoa ei ole saatavilla oppikirjasta tai siinä oleva tieto on vanhentunutta, pystyy opettaja oman tietokoneensa avulla hakemaan tietoa verkosta ja näyttämään tämän tiedonhakuprosessin projektorin kautta oppilaille. Käsittävän asian konkretisoituminen osaksi tämän päivän tapahtumia ja siten, että se koskettaa oppilaan omaa kokemusmaailmaa on omiaan motivoimaan oppilaita (Oksanen & Koskisen 2012, s. 66-67).

Tutkimus nosti myös esille, kuinka tärkeää on opettaa tiedonhakemista oppilaille. Oppilaiden lähdekriittisyys ei kehity itsestään ja mikäli esimerkiksi Googlea osattiin käyttää, saattoivat oppilaat tehdä oletuksen, että ensimmäisen hakutuloksen takaa löytyvä tieto on lähtökohtaisesti totta. Tiedon vertaileminen eri lähteiden välillä olikin olennaisessa osassa, kun mietittiin mihin tietoon saattoi luottaa. Opettajien kokemusten perusteella syntyi käsitys, kuinka he näkivät tämän tärkeänä taitona tulevaisuutta ajatellen. Internetin ja sosiaalisen median sovellusten parissa työskenneltäessä tiedon vertailemiseen tarjoutuu kuitenkin hyvä mahdollisuus.

Tutkimus osoitti myös kuinka opetuksessa käytettävien sovellusten ja laitteiden toimivuuteen on panostettava. Opettajat korostivat, että huonoilla laitteilla tai so-

velluksilla työskenteleminen ei ollut kannattavaa ja oppilaat myös turhautuivat nopeasti tällaisissa tilanteissa. Sosiaalisen median oppimisympäristöjen käyttäminen opetuksessa edellyttää sitä, että laitteet toimivat ja ovat käytettävyydeltä sellaisella tasolla, jotta alakoululaiset pystyvät keskittymään opiskeltavaan asiaan eikä oppilaiden kognitiivinen kapasiteetti mene kokonaisuudessaan laitteen tai sovelluksen käyttöön vaan toiminta niiden parissa tapahtuu vaivattomasti. Toikkasen mukaan (2012, s. 28) ylimääräinen ponnistelu laittaa ja sovelluksen käyttämisessä onkin pois juuri itse opeteltavan asian opettelusta. Pelkkä teknologia osana opetusta ei siis takaa sitä, että oppiminen helpottuisi ja tulokset paranisivat vaan vaarana on jopa, että tilanne muuttuu täysin päinvastaiseksi.

Sosiaalisen median parissa työskenneltäessä korostuu myös se, kuinka verkkopohjaisessa oppimisympäristössä toimittaessa opettajan tulee suunnitella opetus etukäteen ja ohjata oppilaita antamalla heille palautetta. Tämän tutkimuksen valossa itse oppimisympäristöä käytettiin silti palautteen antamiseen yllättävän vähän ja se annettiin enemmän perinteisesti kasvotusten opettajalta oppilaalle.

Kuntien ja koulujen tulee panostaa sosiaalisen median oppimisympäristöihin ja niiden käyttämiseen tarvittaviin laitteisiin siten, että taitoja voidaan harjoitella heti ensimmäisestä luokasta alkaen riittävän usein. Lisäksi opettajien ammattitaidon tulee olla sellaisella tasolla, että laitteita pystytään käyttämään pedagogisesti perustellusti. Uudessa oppimisympäristössä työskenteleminen tulee juurruttaa osaksi luokan työskentelykulttuuria mielellään jo heti ensimmäisestä luokasta alkaen.

Sosiaalisen median oppimisympäristöjen kohdalla on kuitenkin muistettava kriittisyys niitä kohtaan. Mikään sovellus tai laite ei edistä oppimista, ellei sitä käytetä pedagogisesti oikein. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja korosti, että muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta sosiaalisen median oppimisympäristöjä käytettiin perinteisen opetuksen ohessa. Sillä ei voinut korvata kaikkea opetusta. Tämän takia niitä ei kuitenkaan kannata sivuuttaa, vaan ne antoivat sekä oppilaille että opettajalle käyttöön työkaluja, jotka helpottivat ja monipuolistivat oppimista.

Se miten sosiaalista mediaa kannattaa ja voi hyödyntää opetuksessa on hyvin riippuvainen koululla käytössä olevista laitteista ja välineistä eikä tämän tutkimuksen perusteella voida antaa yksiselitteistä ohjetta tähän. Sen avulla pystytään kuitenkin opettamaan hyvin tutkivaa ja yhteisöllistä oppimista. Jokaisen sosiaalisen median käyttöä harkitsevan opettajan kannattaakin kokeilla omassa työssään sosiaalisen median sovellusten ja palveluiden yhdistämistä esimerkiksi johonkin tutkivan oppimisen projektiin. Liikkeelle kannattaa ensiksi lähteä helpoista asioista kuten laite- ja sovelluksen käyttötaitojen harjoittelusta. Toiminta on tällöin *mahdollistavaa opetuskäyttöä* eikä se suoranaisesti muuta oppimista juuri, mutta itse toimintakulttuurin muutoksen kannalta tämä on jo oleellinen askel. Tämän jälkeen edetään edistävän opetuskäytön puolelle ja siitä voi jatkaa aina transformatiiviseen opetuskäyttöön, kun oppilaiden ja opettajan taidot ovat kehittyneet tarpeeksi hyvin ja koululla käytössä oleva laitteisto sen sallii. Samalla tavalla sosiaalisen median käytön aloittamista suosittelee myös Koskinen (2014, s. 16), joka korostaa kuinka vaiheittainen eteneminen helpottaa uusiin sosiaalisen median oppimisympäristöihin tutustumista sekä yhteisöllisen ja osallistavan toimintakulttuurin omaksumista.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi ehdottomasti pidempi aikainen seurantatutkimus, jossa kaksi eri luokkaa opiskelisivat samoja asioita, mutta toinen sosiaalisen median alustaa käyttäen ja yhteisöllisesti kun taas toinen luokka opiskelisi enemmän opettajajohtoisesti ja oppikirjoja hyödyntäen. Erot oppimistuloksissa sekä oppilaiden sitoutumisessa opiskeluun toisivat varmasti arvokasta tietoa sen suhteen, missä yhteyksissä sosiaalisen median alustoja kannattaa koulussa hyödyntää ja minkälaisia työtapoja niiden kanssa käyttää.

10 Lähteet

- Ahlqvist, T., Bäck, A., Halonen, M., & Heinonen, S. (2008) Social media roadmaps. Helsinki: Edita Prima Oy. Ladattu 21.2.16 osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Sirkka_Heinonen/publication/291961679_Social_media_roadmaps_exploring_the_futures_triggered_by_social_media/links/57ac306208ae42ba52b09871/Social-media-roadmaps-exploring-the-futures-triggered-by-social-media.pdf
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010) Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi (s. 372-394). Tampere: Vastapaino
- Alasuutari, P. (1994) Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Arina, T. (2012) Pilvioppiminen ja nuorisukupolvi verkossa Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) *Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa*. Juva: PS-Kustannus
- Arvaja, M., & Mäkitalo-Siegl, K., (2006) Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma Teoksessa Arvaja, M., Häkkinen, P., Järvelä, S. & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo ; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Blannin, J. (2015). The Role of the Teacher in Primary School Web 2.0 Use. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), pp. 188-205.
- Brinkmann, S. (2017) The Interview. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth edition.)* (s. 576-599). Los Angeles: SAGE.
- Charmaz, K., Thornberg, R., & Keane, E. (2017) Evolving Grounded Theory and Social Justice Inquiry. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth edition.)* (s. 411-443). Los Angeles: SAGE.

- Dey, I. (2004) Grounded Theory. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (toim.) *Qualitative research practice* (s. 80-94). London: Sage Publications.
- ebrand Suomi Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. *SoMe ja nuoret 2015 -tutkimus* (2015) <http://www.ebrand.fi/somejanuoret2015/> [viitattu: 3.5.2016].
- ebrand Suomi Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. *SoMe ja nuoret 2016 –tutkimus* (2016) <http://www.ebrand.fi/somejanuoret2016/> [viitattu: 30.11.2017].
- Eksola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Erkkola, J-P. (2008). Sosiaalisen median käsitteestä. Taideteollinen korkeakoulu. Medialaboratorio. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/12480>
- Eskola, J. (2007) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korj. ja täyd. p.) (s. 28-45). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679, annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016, luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojasetus) (ETA:n kannalta merkityksellinen teksti)
- Flyvberg, B. (2004) Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (toim.) *Qualitative research practice* (s. 390-404). London: Sage Publications.
- Furió, D. (2015). Mobile Learning vs. Traditional Classroom Lessons: A Comparative Study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), pp. 189-201.
- Halonen, V. (2017) Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sosiaalisen median hyödyntämisestä koulussa. Helsinki. Helsingin yliopisto

- Hakkarainen, K. (2009). A knowledge-practice perspective on technology-mediated learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(2), 213-231 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11412-009-9064-x.pdf>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2008). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6. uud. p.). Helsinki ; Porvoo: WSOY.
- Heinonen, S. (2009). Sosiaalinen media. Avauksia nettiyhteisöjen maailmaan ja vuorovaikutuksen uusiin muotoihin. TUTU-ejulkaisuja, 1, 2009. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu_2009-1.pdf
- Hintikka, K. A. (2009). Sosiaalinen media aktivoivan oppimisen välineenä—hanke. Loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://kans.jyu.fi/tutkimuksia/copy_of_aineistot/esitysaineistoja/JY-Sosiaalinen-media-2008-loppuraportti.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001) Tutkimushaastattelu; Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Häkkinen, P., Juntunen, M., & Laakkonen, I., (2011) Tulevaisuuden oppimisympäristöt Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (s. 51-63) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ilomäki, L. (2012). Laatus e-oppimateriaaleihin. *E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*, 5. http://www.amtu.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf
- Isa Jahnke & Swapna Kumar (2014) Digital Didactical Designs: Teachers' Integration of iPads for Learning-Centered Processes, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30:3, 81-88, DOI: 10.1080/21532974.2014.891876
- Juntunen, M., & Laakkonen, I. (2014) PLE – tapa oppia Teoksessa Häkkinen, P. & Viteli, J. (toim.) *Pilvilinnoja ja palomureja - tulevaisuuden oppimisen ja*

- työnteon tilat: F-SHAPE-projektin satoa.* (s. 59- 81) [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43356/978-951-39-5602-8_D109.pdf
- Kiviniemi, K. (2007) Laadullinen tutkimus prosessina Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korj. ja täyd. p.) (s. 70-85). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koskennurmi-Sivonen, R. (2007) Grounded Theory Luettu: 23.1.2018
<https://rkosken.kapsi.fi/gt.html>
- Koskinen, M. (2014) Sosiaalinen media yleissivistävässä koulutuksessa. Mikkeli, Otavan opisto, Otavan Opiston ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymän yhteisjulkaisu.
<https://docs.google.com/file/d/0B0rp9cxkNT-sacHR4TI9YYml6dWM/edit>
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Koulu 3.0-Kuinka teemme visiosta totta?. Koulu 3.0. Teoksessa Vähähyyppä, K. (toim) *Koulu 3.0.* (s. 6-20) Opetushallitus http://www.oph.fi/download/121845_koulu_3.0.pdf
- Laine, T. (2007) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korj. ja täyd. p.) (s. 28-45). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laitinen, K. & Rissanen, M. (2007) Virtuaalisia yhteisöjä, ajatuksia ja avoimuutta – sosiaalinen media opetuksen ja oppimisen tukena. Kuopion yliopisto. SMOOT-hankkeen selvitys. Ladattu osoitteesta
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-27-1020-1>
- Lakkala, M. & Lallimo, J. (2002). Verkko-oppimisen organisointi ja ohjaaminen kohti tutkivaa ongelmakeskeistä oppimista. Teoksessa K. Koskinen, T. Renko & E. Vihervaara (toim.), *Etälukion käsikirja. Ohjeita ja malleja etäopetuksen aloittamiseen ja käytännön työhön* (46-59). Helsinki: Opetushallitus. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/lakkalalallimo2002.pdf>
- Lakkala, M. (2012) Tutkiva oppiminen. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*, 5

- (s.93-99) http://www.amtu.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. Teoksessa Kirshner, D. & Whitson, J. A. (toim.) *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. (s 17-35). Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Luomanen, J. (2010) Straussilainen Grounded Theory –menetelmä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 351-371). Tampere: Vastapaino
- Markham, A. N. (2017) Ethnography in the Digital Internet Era. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth edition.)* (s. 650-668). Los Angeles: SAGE.
- Martin, F. (2013) Here and now mobile learning: An experimental study on use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, pp. 76-85.
- Metsämuuronen, J. (2006) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 80-144). Jyväskylä: Gummerus
- Nurmi, S., & Jaakkola, T. (2002). Teknologiset oppimisympäristöt ja oppiminen. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus* (s. 109-129) *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja*.
- Oksanen, K. & Koskinen, M. (2012) Sosiaalisen median opetuskäyttö. Teoksessa Kankaanranta, M., Mikkonen, I., & Vähähyyppä, K. (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä* (s. 57-71). Opetushallitus Ladattu 23.10.2017 osoitteesta http://www.opetushallitus.fi/download/147821_Tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista.pdf
- Ott, T. (2017). Mobile phones in school: From disturbing objects to infrastructure for learning. Göteborg: Department of Applied Information Technology, University of Gothenburg.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage.

- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pönkä, H. (2014). Sosiaalisen median käsikirja. Jyväskylä: Docendo.
- Pönkä, H. (2017). *Open somekirja*. Jyväskylä: Docendo.
- Pönkä, H., Impiö, N., & Vallivaara, V. (2012). Ohjeita sosiaalisen median käyttöönottoon ja pedagogisen käytön arviointiin. Teoksessa Pönkä, H., Impiö, N., & Vallivaara, V. (toim.) *Sosiaalisen median opetuskäyttö* (s. 109-118) Tampere: Juvenes print. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298233.pdf>
- Rapley, T. (2004) Interviews. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (toim.) *Qualitative research practice* (s. 15-33). London: Sage Publications.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22-56). Tampere: Vastapaino
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55 (1).
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009) Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf
- Saarela-Kinnunen, M., Eskola, J. (2015) Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaristo, K & Jokinen, K. (2010) Sosiologia. Helsinki. WSOYpro Oy
- Salo, M., Kankaanranta, M., Vähähyyppä, K., & Viik-Kajander, M. (2011). Tulevaisuuden taidot ja osaaminen, Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa II*.(s. 19-40) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Sanastokeskus, T. S. K. (2010). Sosiaalisen median sanasto. Helsinki: Sanastokeskus TSK. http://www.tsk.fi/tiedostot/pdf/Sosiaalisen_median_sanasto.pdf
- Schwandt, T. A. & Gates. E. F. (2017). Case Study Methodology. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth edition.)* (s. 341-358). Los Angeles: SAGE.
- Silvonen, J. & Keso, P. (1999) Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34 (2/99) 88-96 http://www.kolumbus.fi/jussi.silvonen/Julkaisut/JS_1999_PSY02.pdf
- Sosiaalisen median opetuskäytön suositukset (2012) Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/140104_sosiaalisen_median_opetuskayton_suosituks.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suanpang, P. (2012). The Integration of m-Learning and Social Network for Supporting Knowledge Sharing. *Creative Education*, 03(08), pp. 39-43.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö [verkojulkaisu].
ISSN=2341-8699. 13 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 30.11.2017].
http://www.stat.fi/til/sutivi/2017/13/sutivi_2017_13_2017-11-22_tie_001_fi.html
- Suominen, J., (2013) Sosiaalisen median aika Teoksessa Suominen, J., Östman, S., Saarikoski, P. & Turtiainen, R. *Sosiaalisen median lyhyt historia.* (s. 9-27) Tallinna: Gaudeamus
- Sääskilahti, M. (2010) Perusteltuja ajatuksia – Miten 2.-luokkalaiset argumentoivat? Teoksessa Hannu Juuso, Marko Kielenen, Leena Kuure & Anja Lindh (toim.). *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen.* (s. 67- 80) Oulun yliopiston opetuksen kehittämissikön julkaisuja.

- Tapola, A., & Veermans, M. Herätä ja tue kiinnostusta ja motivaatiota Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*, 5 (s. 74-81) http://www.amtu.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf
- Tapscott, D. (2010). *Syntynyt digiaikaan: Sosiaalisen median kasvatit*. Jyväskylä: WSOYpro.
- Tissari, V., Vahtivuori-Hänninen, S., Vaattovaara, V., Ruokamo, H., & Tella, S. (2005) Pedagogiset mallit verkko-opetuksessa — Opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä pedagogisten mallien toteuttamisesta virtuaaliyliopistohankkeen verkkokursseissa Teoksessa Multisilta, J., Ruokamo, H., Smeds, R. & Tella, S. *Opetus, opiskelu, oppiminen: Tieto- ja viestintätekniikka tiederajat ylittävissä konteksteissa* (s. 73-91) Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Toikkanen, T. (2012) Sosiaalinen media ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*, 5 (s.25-32) http://www.amtu.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf
- Toivola, M., Peura, P., & Humaloja, M. (2017). *Flipped learning: Käänteinen oppiminen* (1. painos.). Helsinki: Edita.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäytöksen perusteita*. Tampere. Kusannusosakeyhtiö Tammi
- Urquhart, C. (2013) *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. London: Sage
- Viilo, M., Seitamaa-Hakkarainen, P., Kangas, K., & Hakkarainen, K. (2013) *Oppimisen ohjaaminen teknologia-intensiivisessä oppimisympäristössä* Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. [Helsinki]: Opetushallitus.

- Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja (s. 149-211). Jyväskylä: Gummerus
- Yin, Robert K. (2009) Case study research – design and methods – 4th edition. SAGE.

11 Liitteet

LIITE 1

Haastattelurunko

Taustakysymykset

1. Nimi (Ei esille tutkimuksessa)
2. Ikä
3. Sukupuoli
4. Koulutus (valmiit tutkinnot, sivuaineet sekä keskeneräiset opinnot)
5. Omassa käytössä olevat sosiaalisen median sovellukset ja palvelut?
6. Kuinka paljon aikaa vietät niiden parissa?
7. Opetuskokemus ajallisesti?

Varsinaiset kysymykset

8. Miten määrittelet itse sosiaalisen median?
9. Millaiset välineet teillä on ollut koulussanne hyödynnettävissä sosiaalisen median sovellusta käyttämiseksi?
10. Mitä sosiaalisen median sovelluksia olet hyödyntänyt opetuksessa?
(*Kerro niistä tarkemmin, ominaisuudet tms.*)
11. Miten olet sovelluksia käyttänyt opetuksessa? / Miten oppilaat ovat käyttäneet niitä? (*Kuville tarvittaessa esimerkin avulla*)
12. Kuvaile minkälaisia hyötyjä olet havainnut sovellusten/palveluiden tuoneen opetukseen?
13. Miten koet yhteisöllisen oppimisen tapahtuvan sosiaalisen median palveluiden yhteydessä?
14. Millaista palautetta oppilaat saavat työskentelystään sosiaalisten median palveluiden parissa?
15. Minkälaiseksi koet oppilaiden media-/monilukutaidot?
16. Miten olette käsitelleet medialukutaitoja sosiaalisen median palveluiden kohdalla?
17. Ongelmat joihin sosiaalisen median parissa työskentely on johtanut?
18. Oppiaineet joiden yhteyteen sosiaalisten median sovellusten/palveluiden käyttäminen on parhaiten sopinut? Miksi?
19. Mistä vuosiluokasta eteenpäin olet käyttänyt sosiaalista mediaa osana opetusta?
20. Miten sosiaalisen median palvelut ovat päätyneet osaksi sinun opetustasi?
21. Miten koet opetussuunnitelman määrittelevän sosiaalisen median käyttöä osana opetusta?
22. Millaista koulutusta olet saanut palveluiden käyttämiseksi?

LIITE 2

Saateteksti ja etukäteiskysymykset ennen varsinaista haastattelua.

Hei,

Seuraavassa ennakkokysymykset, joita miettimällä voit valmistautua haastattelua varten. Itse haastattelu toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja siinä pyritään selvittämään sitä, miten oppilaat ovat käyttäneet sosiaalisen median sovelluksia pedagogisessa tarkoituksessa.

Sosiaalisen median määritelmään lasketaan tässä yhteydessä sovellukset/palvelut/ohjelmat, joissa teknologia, sisällöt ja ihmiset kohtaavat. Ne voivat olla oppimiseen suunniteltuja kuten esimerkiksi Google Classroom tai jotain muuta kuten yhteisöpalvelu Facebook. Jos jotain sovellusta/palvelua on oppilaiden kanssa käytetty, se todennäköisesti sopii sosiaalisen median määritelmään, joten valmistaudu kertomaan siitä.

Arvioitu haastattelun kesto on 1 tunti ja tässä ennakkoon mietittävät kysymykset

- 1) Mieti etukäteen mitä sovelluksia/palveluita/ohjelmia olette käyttäneet yhdessä oppilaiden kanssa.
- 2) Miten näitä sovelluksia on käytetty ja millä tavalla ne ovat tukeneet oppimista? Mieti mahdollisia esimerkkejä.
- 3) Onko oppiminen ollut omatoimista ja / tai yhteisöllistä?
- 4) Minkälaisia hyötyjä ja haittoja olet havainnut käyttäessäsi sovelluksia/palveluita/ohjelmia?
- 5) Miten sovellusten/palveluiden käyttäminen sopii mielestäsi yhteen opetus-suunnitelman ja kouluarjen kanssa?
- 6) Lisäksi mieti miten itse määrittelet sosiaalisen median ja mieti sen piiriin kuuluvien palveluiden käyttöä omalla ajallasi?